

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDERSON TONI

A RELAÇÃO ENTRE EMOÇÃO E ENGAJAMENTO EM AULAS DE  
PRÁTICA EM CONJUNTO EM UM CURSO SUPERIOR  
DE MÚSICA

CURITIBA

2020

ANDERSON TONI

A RELAÇÃO ENTRE EMOÇÃO E ENGAJAMENTO EM AULAS DE  
PRÁTICA EM CONJUNTO EM UM CURSO SUPERIOR  
DE MÚSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPG Música/UFPR), Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música.

Linha de pesquisa: Cognição / Educação Musical  
Orientador: Prof. Dr. Danilo Ramos

CURITIBA

2020

Catálogo na publicação  
Sistema de Bibliotecas UFPR  
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/Batel  
(Elaborado por: Karolayne Costa Rodrigues de Lima CRB 9/1638)

Toni, Anderson

A relação entre emoção e engajamento em aulas de prática em conjunto em um curso superior de música / Anderson Toni. – Curitiba, 2020.  
130 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Ramos.

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música.

1. Música - Ensino superior. 2. Engajamento musical. 3. Música - Prática.  
I. Título.

CDD 780.7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA -  
40001016055P2

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em MÚSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ANDERSON TONI**, intitulada: **A RELAÇÃO ENTRE EMOÇÃO E ENGAJAMENTO EM AULAS DE PRÁTICA EM CONJUNTO EM UM CURSO SUPERIOR DE MÚSICA**, sob orientação do Prof. Dr. **DANILO RAMOS**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 04 de Fevereiro de 2020.

  
DANILO RAMOS  
Presidente da Banca Examinadora

  
TERESA DA ASSUNÇÃO NOVO MATEIRO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA)

  
GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA -  
40001016055P2

ATA Nº 187

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO  
GRAU DE MESTRE EM MÚSICA.**


No dia quatro de fevereiro de dois mil e vinte às 09:00 horas, na sala Sala 208, Departamento de Artes, UFPR do Setor de ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN da Universidade Federal do Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa da dissertação do mestrando **ANDERSON TONI**, intitulada : **A RELAÇÃO ENTRE EMOÇÃO E ENGAJAMENTO EM AULAS DE PRÁTICA EM CONJUNTO EM UM CURSO SUPERIOR DE MÚSICA**, sob orientação do Prof. Dr. DANILO RAMOS. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em MÚSICA da Universidade Federal do Paraná foi constituída pelos seguintes Membros: DANILO RAMOS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), TERESA DA ASSUNÇÃO NOVO MATEIRO (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA) e GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga do título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada à sessão, da qual eu, DANILO RAMOS, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: \_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Curitiba, 04 de Fevereiro de 2020.

  
DANILO RAMOS  
Presidente da Banca Examinadora

  
TERESA DA ASSUNÇÃO NOVO MATEIRO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE  
SANTA CATARINA)

  
GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Paraná (UFPR) por oportunizar ensino, pesquisa e extensão públicos, gratuitos e de qualidade para todos, inclusive para os menos favorecidos que podem, assim, ampliar suas perspectivas e visões de mundo a partir do exercício do pensamento crítico. Estendo este agradecimento às instituições públicas de ensino, pesquisa e extensão e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento à pesquisa.

Agradeço ao meu orientador e amigo, Danilo Ramos, pela confiança e auxílio em todo o meu processo de desenvolvimento pessoal e acadêmico. Espero que este trabalho tenha retribuído pelo menos um pouco de sua dedicação comigo. Muito obrigado por toda a atenção e oportunidades!

Agradeço aos professores Guilherme Romanelli e Teresa Mateiro pelas sugestões e generosidade em participar do exame de qualificação e da defesa final. Espero que vocês tenham se empolgado da mesma forma que eu me empolguei ao longo da pesquisa e da escrita do texto. Muito obrigado!

Agradeço à professora Rosane Cardoso de Araújo por oportunizar a coleta de dados e por todos os ensinamentos enquanto educadora e pesquisadora ao longo da minha licenciatura e meu mestrado em música. Agradeço também aos estudantes que participaram da coleta de dados da presente pesquisa, vocês foram muito importantes!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR, seus funcionários e professores. Agradeço também aos colegas do PPGMUS-UFPR e do Grupo de Pesquisa Música e Emoção (GRUME), em especial, Flávio Veloso, Eduardo Mello, Lina Abe, Camile Tatiane Pinto, Tiago Madalozzo, Vinícius Bastos Gomes e Elder Gomes da Silva.

Agradeço à minha companheira de vida, Luiza Moura Schnitzler, pelo amor, atenção e companheirismo. Agradeço imensamente pelo suporte e auxílio em tudo que eu precisei, pode sempre contar comigo, te amo!

Por fim, agradeço a tudo e a todos que de alguma forma contribuíram para eu chegar até aqui, bem como às condições e relações que me acompanham e me tornam esta pessoa.

---

*“Nós podemos reclamar de muitas coisas na atuação como professor em sala de aula, mas uma coisa que não podemos reclamar é que falta emoção”.*

*– Ana Lúcia Silva Ratto*

*“Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum”.*

*– Gilles Deleuze*

## RESUMO

O engajamento musical é uma ação multidimensional que envolve componentes psicológicos e comportamentais ligados a experiências emocionais. Essas experiências parecem ser fundamentais na movimentação do interesse das pessoas em processos de ensino e aprendizagem de música. O objetivo desta pesquisa foi investigar a relação entre emoção e engajamento em aulas de prática em conjunto em um curso superior de música. Para isso, foi realizado um estudo a partir de uma abordagem de métodos mistos por meio de um projeto paralelo convergente. Dezesseis estudantes matriculados em uma disciplina de Prática de Conjunto Musical II ofertada na licenciatura em música da Universidade Federal do Paraná participaram da pesquisa. A Lista de Estados de Ânimo Presentes (LEAP) foi utilizada como instrumento de coleta de dados quantitativos no início e no final de 15 encontros (aulas e uma apresentação final). Os procedimentos de coleta de dados qualitativos utilizados foram questionários qualitativos sobre emoção e engajamento musical no final de cada encontro e uma entrevista semiestruturada com grupo focal próximo ao final da disciplina. Os resultados indicam que na comparação geral antes e depois das aulas, quatro estados de ânimos apresentaram um aumento estatisticamente significativo: “estou alegre”, “sinto-me orgulhoso”, “sinto um alívio” e “estou com fome”. Além disso, houve uma diminuição estatisticamente significativa no estado de ânimo “acho algo estranho” na aula 06. Os resultados qualitativos apresentaram relatos que convergiram com os resultados quantitativos obtidos e foram agrupados em quatro categorias principais: didática, repertório, ânimos e coleta de dados. A principal conclusão é a de que os resultados obtidos por meio dos relatos dos estudantes na presente pesquisa parecem indicar que as emoções sentidas durante as aulas influenciaram no engajamento musical dos estudantes e, ao mesmo tempo, o sentimento de engajamento musical deles pareceu exercer influência sobre a presença de experiências emocionais positivas.

**Palavras-chave:** Emoção. Engajamento musical. Prática musical em conjunto.



## ABSTRACT

Musical engagement is a multidimensional action that involves psychological and behavioral components related to emotional experiences. These experiences seem to be fundamental in moving people's interest in music teaching and learning processes. The aim of this research is investigate the relationship between emotion and engagement in group practice classes in a higher music course. A study was carried out from a mixed method approach through a parallel convergent project. Sixteen students enrolled in a Musical Ensemble Practice II course offered at the Licentiate in Music (a college music education degree) of the Federal University of Paraná participated in the research. The Present Mood States List was used as a quantitative data collection instrument at the beginning and end of 15 encounters (classes and a final concert). The qualitative data collection procedures used were qualitative questionnaires about emotion and musical engagement at the end of each encounter and a semi-structured focus group interview near the end of the course. Results indicate that in the general comparison before and after classes, four mood states showed a statistically significant increase: "I feel happy", "I feel proud", "I feel relieved", and "I am hungry". In addition, there was a statistically significant decrease in the "I find something strange" mood state in class 06. The qualitative results presented reports that converged with the quantitative results obtained and they were grouped into four main categories: didactics, repertoire, moods, and data collection. The main conclusion is that the results obtained from the students' reports in the present research seem to indicate that the emotions felt during the classes influenced the students' musical engagement and, at the same time, their feeling of musical engagement seemed to influence the presence of positive emotional experiences.

**Keywords:** Emotion. Musical engagement. Group music practice classes.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese dos procedimentos metodológicos e apresentação do projeto paralelo convergente utilizado na presente pesquisa .....	44
--	----

---

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Instrumentos principais e gêneros musicais mais escutados pelos estudantes da presente pesquisa .....	50
Gráfico 2 – Estados de ânimo que apresentaram diferenças estatísticas significativas na comparação geral antes e depois das aulas .....	59

---

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resumo das atividades realizadas ao longo da disciplina investigada e variação no número de estudantes em cada encontro.....	48
Tabela 2 – Roteiro da entrevista semiestruturada com grupo focal .....	56
Tabela 3 – Estados de ânimo mais e menos recorrentes, de maneira geral, antes e depois das aulas .....	58
Tabela 4 – Principais correlações entre os estados de ânimo, de maneira geral, antes das aulas .....	60
Tabela 5 – Principais correlações entre os estados de ânimo, de maneira geral, depois das aulas .....	61
Tabela 6 – Motivos pelos quais os participantes relataram que as aulas mudaram, de maneira geral, seus sentimentos ou emoções .....	63
Tabela 7 – Motivos pelos quais os participantes relataram que as aulas não mudaram, de maneira geral, seus sentimentos ou emoções .....	66
Tabela 8 – Motivos pelos quais os participantes relataram que se sentiram, de maneira geral, engajados musicalmente nas aulas .....	67
Tabela 9 – Motivos pelos quais os participantes relataram que não se sentiram, de maneira geral, engajados musicalmente nas aulas .....	69
Tabela 10 – Comentários adicionais dos participantes sobre as aulas .....	70
Tabela 11 – Relatos dos participantes sobre as aulas, emoções e engajamento musical - Grupo Focal .....	72
Tabela 12 – Síntese e convergência dos resultados QUANT e QUAL (LEAP, questões QUAL e grupo focal) .....	76
Tabela 13 – Síntese e convergência dos resultados QUAL (questões QUAL e grupo focal) .....	79

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2. REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>18</b>
2.1 Afeto, emoção, sentimento e estados de ânimo .....	18
2.2 Música, emoção e educação musical .....	19
2.3 As emoções em <i>Music Matters</i> .....	23
2.3.1 <i>Music Matters</i> primeira edição .....	24
2.3.2 Desenvolvimento das discussões sobre a experiência emocional com a música ao longo dos anos .....	25
2.3.3 <i>Music Matters</i> segunda edição .....	28
2.4 Engajamento musical .....	36
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>43</b>
3.1 Local e participantes .....	47
3.2 Procedimentos quantitativos .....	51
3.2.1 Lista de Estados de Ânimo Presentes (LEAP) .....	51
3.3 Procedimentos qualitativos .....	53
3.3.1 Questões qualitativas (emoção e engajamento musical) .....	53
3.3.2 Entrevista semiestruturada com grupo focal .....	55
<b>4. RESULTADOS .....</b>	<b>58</b>
4.1 Resultados quantitativos - LEAP .....	58
4.2 Questões qualitativas .....	62
4.3.1 Questões QUAL - Emoção .....	62
4.3.2 Questões QUAL - Engajamento musical .....	66
4.2.3 Questões QUAL - Comentários .....	70
4.3 Entrevista semiestruturada com grupo focal .....	71
4.4 Convergência e síntese dos resultados .....	75



<b>5. DISCUSSÃO .....</b>	<b>82</b>
5.1 Experiências emocionais gerais .....	82
5.2 Diferenças estatísticas.....	85
5.3 Relacionamentos.....	88
5.4 Didática.....	92
5.5 Material musical / Repertório .....	96
5.6 Relação entre emoção e engajamento musical .....	101
5.7 Coleta de dados.....	104
 <b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	 <b>105</b>
 <b>REFERÊNCIAS .....</b>	 <b>110</b>
 <b>APÊNDICES.....</b>	 <b>115</b>
Apêndice I. Questionário de perfil dos participantes.....	115
Apêndice II. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	116
Apêndice III. Versão A da Lista de Estados de Ânimo Presentes (LEAP) .....	117
Apêndice IV. Versão B da Lista de Estados de Ânimo Presentes (LEAP).....	118
Apêndice V. Roteiro de entrevista.....	120
Apêndice VI. Lista de correlações que apresentaram significância estatística antes e depois das aulas .....	121
 <b>ANEXOS .....</b>	 <b>123</b>
Anexo I. Repertório da disciplina: <i>Stella Splendens</i> .....	123
Anexo II. Repertório da disciplina: <i>Polorum Regina</i> .....	124
Anexo III. Repertório da disciplina: <i>Ad Mortem Festinamus</i> .....	125
Anexo IV. Repertório da disciplina: <i>Laudemus Virginem / Splendens Ceptigera</i> .....	126
Anexo V. Repertório da disciplina: <i>Sumer Is Icumen In</i> .....	127
Anexo VI. Repertório da disciplina: <i>Stantipes (1)</i> .....	128
Anexo VII. Repertório da disciplina: <i>La Quarte Estampie Royal</i> .....	129

# 1. INTRODUÇÃO

O interesse na relação entre música e emoção remonta a Grécia Antiga e desenvolve-se ao longo da história com as discussões sendo abordadas principalmente pelo pensamento filosófico (Figueira, 2015). A partir do estabelecimento da psicologia no século XIX, diversos estudos empíricos foram conduzidos para medir e analisar as respostas emocionais à música, bem como as pesquisas mais recentes têm indicado que as emoções podem ser percebidas e/ou sentidas pelos ouvintes (Juslin & Sloboda, 2010; Juslin, 2013, 2016). Além disso, na área da cognição musical, as emoções são frequentemente definidas como reações breves e intensas para eventos considerados potencialmente importantes para o indivíduo e envolvem alguns subcomponentes: avaliação cognitiva, sentimentos subjetivos, resposta fisiológica, expressão de emoção, tendência de ação e regulação (Juslin, 2016; Elliott & Silverman, 2012).

Em *Music Matters* (Elliott, 1995; Elliott & Silverman, 2015) é colocado em reflexão uma proposta de filosofia da educação musical. Esta filosofia é influenciada diretamente pelas pesquisas nas áreas da psicologia e da cognição musical. Tal influência implica na proposta de uma visão multidimensional dos produtos musicais, tendo como umas das dimensões a experiência emocional-musical. As reflexões sobre música e emoção em *Music Matters* são sustentadas por pesquisas de autores da área da cognição musical, como Juslin (2016/2009), Juslin e Sloboda (2010), Juslin e Västfjäll (2008). Neste sentido, os aportes desta filosofia da educação musical estão em consonância com os trabalhos na área de música e emoção conduzidas por meio de pesquisas experimentais e, ao mesmo tempo, apresentam o acréscimo de um ponto de vista filosófico. A filosofia da educação musical desenvolvida por Elliott e Silverman (2015) é utilizada como referencial teórico principal da presente pesquisa pelo motivo de os autores proporem uma visão da educação musical e de processos de ensino e aprendizagem de maneira a considerar a experiência emocional com a música como um aspecto central. Desta forma, acredita-se que este referencial teórico principal ajuda a compreender e a responder os questionamentos desta pesquisa por meio de um diálogo constante entre as áreas da educação<sup>1</sup> e da cognição musical<sup>2</sup>. Em relação ao uso desta abordagem teórica, Silva (2015) afirma que é importante que os futuros estudos sobre música e emoção levem em consideração as discussões sobre o contexto da pesquisa, além de

---

<sup>1</sup> O termo “educação musical” é utilizado nesta pesquisa para se referir à área de conhecimento que abrange diversos processos de ensino e aprendizagem de música em diferentes contextos. Já o termo “processos de ensino e aprendizagem de música” é utilizado para se referir às relações de ensino e aprendizagem de maneira mais específica com uma ênfase nas transações educacionais-musicais práticas em sala de aula.

<sup>2</sup> Por meio de uma revisão teórica, Ilari (2010) afirma que a cognição musical pode ser definida como uma área de natureza interdisciplinar que busca compreender processos mentais envolvidos nos comportamentos musicais das pessoas, tais como a percepção, a motivação, a atenção, a criação, a memória, entre outros.

realizar conexões com outras abordagens teóricas que possam contribuir para o aprofundamento dos trabalhos e da área.

Segundo Hallam (2010), é necessário que sejam realizadas mais pesquisas que investiguem a compreensão do envolvimento emocional dos estudantes em aulas de música. A autora afirma que a compreensão desta relação pode ser realizada por meio de estudos que verifiquem a percepção de professores e estudantes sobre o papel das emoções na educação musical, que busquem entender como obras musicais desenvolvem a dimensão emocional (na escuta, na composição e no fazer musical) e impactam nos estudantes, e que verifiquem o currículo escolar e as relações existentes entre a educação musical e a experiência emocional. Além disso, grande parte das pesquisas que relaciona emoção com a educação musical está concentrada na área do ensino da expressão de emoções no instrumento, utilizando a modelação (quando uma interpretação fornece modelos acústicos para serem imitados) e a metáfora (emoções vivenciadas em contextos não musicais que podem ser transferido para uma interpretação) como principais recursos (Juslin, Friberg, Schoonderwaldt, & Karlsson, 2004; Juslin & Timmers, 2010), e poucos trabalhos foram conduzidos em outros contextos de ensino e aprendizagem de música (Hallam, 2010; Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas, 2017). Em relação às pesquisas nacionais, Ramos e Toni (enviado)<sup>3</sup> realizaram um levantamento bibliográfico em periódicos nacionais com a finalidade de mapear pesquisas que relacionassem música, emoção e educação musical. Os autores afirmam que há uma pequena produção acadêmica nacional em que as relações entre música, emoção e educação musical seja o tema central, mas a temática parece exercer influência nas pesquisas como uma variável significativa para a explicação dos processos relacionados ao ensino e aprendizagem de música.

Em relação ao engajamento musical, Elliott e Silverman (2015) buscam definir este constructo como uma ação e participação ativa multidimensional. Além disso, os autores discutem uma relação constante entre as respostas emocionais no fazer e escuta musical (influenciada por diversos fatores, como o material musical e as relações interpessoais) e o engajamento musical. Segundo O'Neill (2012, 2016), o engajamento musical envolve componentes psicológicos (como criação de significado) e comportamentais (como a atenção focalizada). A autora afirma ainda que o engajamento musical pode ser alcançado por meio de atividades com objetivos bem definidos, contextualizadas, interessantes, desafiadoras, relacionadas com o “mundo real”, interativas, crítico-reflexivas e que promovam a autonomia (O'Neill, 2012, 2014, 2016). Lamont (2012)

---

<sup>3</sup> O autor teve acesso aos textos citados como “enviado” ou “em preparação” ao longo da dissertação por ser um dos autores ou por conhecer os pesquisadores que realizaram seus trabalhos no GRUME (Grupo de Pesquisa Música e Emoção) da Universidade Federal do Paraná.

também discute sobre o engajamento musical, e a manutenção deste engajamento, a partir de uma abordagem que relacione experiências que envolvam bem-estar e emoções positivas.

Lamont (2012) afirma que emoções positivas se referem àquelas relacionadas com alegria, felicidade, euforia, calma e paz. Em relação às emoções negativas, a autora afirma que, principalmente quando relacionadas à performance musical, são descritas como tensões musculares, ansiedade e experiências emocionais negativas como nervosismo e preocupação. Em seus estudos que buscam investigar as fortes experiências das pessoas com a música, Gabrielsson (2010, 2011) afirma que os sentimentos positivos são aqueles frequentemente descritos por meio de termos como felicidade, alegria, prazer, entre outros; enquanto que sentimentos negativos são aqueles frequentemente descritos por termos como aflição, raiva, frustração, desconforto, entre outros (Gabrielsson, 2010, 2011). Por fim, os sentimentos mistos são caracterizados por Gabrielsson (2010, 2011) como aqueles que podem mudar no curso da experiência com a música e podem aparecer por meio de uma mistura de sentimentos positivos e negativos. Tendo em vista os termos utilizados por Lamont (2012) e Gabrielsson (2010, 2011) em seus estudos, a presente pesquisa utiliza-se dos termos: (1) “experiência emocional positiva” para classificar as descrições referentes a experiências como felicidade, alegria, calma, etc; (2) “experiência emocional negativa” para classificar as descrições referentes a experiências como ansiedade, nervosismo, aflição, etc; e (3) “experiências emocionais mistas” para classificar as descrições referentes a experiências como surpresa, nervosismo seguido de calma, etc. A expressão “experiência emocional” também é utilizada por Elliott e Silverman (2015) para se referir às respostas emocionais das pessoas a eventos musicais. Já o termo “eventos musicais” se refere à interação existente no conjunto de informações entre a música, o ouvinte e a situação/contexto (Elliott & Silverman, 2015; Juslin, 2019).

Esta pesquisa foi conduzida por meio de uma metodologia mista e os dados foram coletados em um modelo paralelo convergente ao longo da disciplina de Prática de Conjunto Musical II ofertada para o primeiro ano da licenciatura em música da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2018. O ambiente de realização desta pesquisa também constitui um elemento que justifica o trabalho. Ramos e Toni (2016, 2018) conduziram uma pesquisa que buscou identificar o perfil e demandas dos estudantes da licenciatura e do bacharelado em música da UFPR e encontraram relatos de que as disciplinas de Prática de Conjunto Musical não atendiam as demandas dos estudantes sobre os referidos cursos. Os autores afirmam que a falta de organização destas disciplinas foi um tema relatado como algo negativo e algo que deveria ser mudado nos cursos de música da UFPR. Bento e Araújo (2016) também estudaram as mesmas disciplinas e observaram que há uma relação entre a falta de motivação e a maneira como as disciplinas são organizadas. Portanto, o ambiente de realização desta pesquisa apresenta questões a respeito de

como a organização curricular pode impactar no engajamento musical dos estudantes. Além disso, o estudo da dimensão emocional presente nas relações com o ambiente e em resposta à música podem trazer contribuições para a área da música e emoção e da educação musical. Ainda considerando o ambiente de coleta de dados da presente pesquisa, *experts* na pesquisa sobre música e emoção consultados por Juslin e Sloboda (2010) também indicam a necessidade de estudos futuros que possam avaliar a experiência da emoção em ambientes naturais, como ambientes escolares, reforçando pesquisas que possam contribuir com a educação musical em maior ou menor grau.

Portanto, a presente pesquisa tem como objetivo investigar a relação entre emoção e engajamento em aulas de prática em conjunto em um curso superior de música. Os objetivos específicos são: (1) analisar como e quais experiências emocionais e de engajamento musical estão presentes nas aulas de prática musical em conjunto; (2) verificar se as emoções e engajamento musical são influenciados pelas relações entre professor-estudante e/ou estudante-estudante, ou pelo material musical utilizado durante as aulas; e (3) analisar a visão do grupo sobre as questões emocionais e de engajamento musical presentes nas aulas.



## 2. REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1. Afeto, emoção, sentimento e estados de ânimo

Esta seção busca definir alguns conceitos, tais como afeto, emoção, sentimento e estados de ânimo. A preocupação com as definições é recorrente nas pesquisas mais amplas sobre emoção e nas pesquisas da área da cognição musical (Engelmann, 1986; Damasio, 1996; Elliott & Silverman, 2012a; Silva, 2014). O afeto é definido por Juslin (2016) como um termo guarda-chuva que abrange vários fenômenos afetivos. Após um levantamento bibliográfico de definições, Silva (2014) também sugere que o termo afeto corresponde a uma categoria de fenômenos afetivos que envolvem a emoção e o humor.

Baseado em pesquisas da neurociência, Elliott e Silverman (2012a) definem emoção de forma mais ampla como um processo desencadeado em nosso corpo e mente de maneira automática e, às vezes, inconsciente em resposta a eventos (sons, objetos, interações, etc.) que acontecem em um espaço de tempo e que apresentam uma confluência de ativação de sistemas químico-neurais e cerebrais sensórios e mudanças corporais. Esta definição está próxima de Damasio (1996), quando ele afirma que a emoção é uma resposta rápida e intensa na mente e corpo do indivíduo que influencia processos psicológicos e fisiológicos. Apesar de não haver um consenso geral, pesquisadores comumente definem emoções como “reações breves mas intensas para eventos (potencialmente) importantes no ambiente externo ou interno” que envolvem avaliações cognitivas, sentimentos subjetivos, respostas fisiológicas, expressão de emoções e tendências de ação (Juslin, 2016, p. 198). Estes componentes são frequentemente sincronizados em um episódio emocional e podem ocorrer, por exemplo, da seguinte forma: um indivíduo avalia uma situação como “perigosa”, ele se sente com “medo”, seu coração começa a bater mais rápido, ele começa a chorar, e ele tem uma tendência de ação de correr ou fugir (Juslin, 2016). Além disso, a emoção também envolve o componente da regulação, por exemplo, tentar se acalmar após um episódio emocional avaliado como perigoso (Juslin & Västfjäll, 2008; Elliott & Silverman, 2012a).

Nesta pesquisa, considera-se importante apresentar também as diferenças entre os termos emoção e sentimentos. Elliott e Silverman (2012a) afirmam que os sentimentos ocorrem quando nos tornamos conscientes de nossos estados emocionais ou temos uma percepção consciente de um processo emocional. Desta forma, os sentimentos ocorrem depois de um processo de excitação emocional e as emoções são subjacentes e precedem eles. Além disso, os sentimentos são referidos por Juslin e Västfjäll (2008) como experiências subjetivas.

Por fim, Engelmann (1986) apresenta o conceito de estado de ânimo como:

A consciência do outro, que outro não é capaz de localizar, mas que é, na maioria das vezes, interno a ele – *estado subjetivo* –, ou que pode também se manifestar em toda a consciência – *consciência como um todo*. A palavra mais comum é *sentimento*. Mas, devido a diferentes usos por estudiosos, preferimos os nomes de *humor* ou estado de ânimo. Humor é utilizado, também, para transmitir veia cômica. Daí, preferimos o nome de estado de ânimo ou, abreviadamente, ânimo. (Engelmann, 1986, p. 121, grifos do autor).

## 2.2 Música, emoção e educação musical

Esta seção apresenta uma revisão das discussões realizadas em torno da relação entre música, emoção e educação musical. O interesse na relação entre música e emoção remonta autores e pensadores desde a Grécia Antiga, como Platão e Aristóteles, até pensadores mais recentes, como Eduard Hanslick, Suzanne Langer, Leonardo Meyer e Peter Kivy (Davies, 2010; Elliott & Silverman, 2015; Figueira, 2015). Juslin e Sloboda (2010) afirmam que no início do século XX as pesquisas sobre música e emoção consideravam principalmente abordagens experimentais, descritivas e concentravam-se mais em emoções percebidas do que emoções induzidas pela música. Nesse cenário, surgiram os primeiros trabalhos seminais de alguns pesquisadores da área, como Kate Hevner, Melvin Rigg e Carl Seashore. Foi a partir da publicação de *A mente musical* de John Sloboda (1985) que ocorreu um grande aumento de pesquisas na área da cognição musical. Já as pesquisas sobre música e emoção apresentaram um aumento do número de trabalhos empíricos e teóricos, bem como uma legitimação do tema de pesquisa dentro da psicologia da música e da cognição musical, a partir da década de 1990 (Juslin & Sloboda, 2010; Juslin, 2019).

A partir de uma revisão e discussão teórica sobre o espaço da educação musical nas pesquisas sobre música e emoção, Hallam (2010) afirma que a organização curricular da prática musical de cada lugar está imersa em uma cultura filosófica que não pode ser negligenciada. Esta consideração é importante para a autora pelo motivo de que cada contexto está inserido em um espaço e tempo que interage com fatores diversos, como políticos e econômicos, que impactam sobre os sistemas educacionais, bem como no papel e valor atribuídos à música em uma determinada sociedade. Neste sentido, a relação entre música, emoção e educação musical pode estar mais explícita em alguns currículos de música ou não. Hallam (2010) afirma que as atividades que permitem maiores oportunidades para expressar e vivenciar emoções com a música são as atividades de escuta e apreciação musical, criação musical (improvisação ou composição) e o fazer musical ativo, ou seja, quando o indivíduo canta ou toca algum instrumento. Estas três categorias são explicadas a seguir.

Em relação à escuta musical, Hallam (2010) afirma que existe um grande número de pesquisas realizadas que consideram as questões emocionais, como as pesquisas sobre respostas emocionais à música realizadas com ouvintes. Entretanto, pouca atenção tem sido dada à experiência emocional de estudantes na escuta e apreciação musical durante processos de ensino e aprendizagem. No âmbito da criação musical, a autora afirma que as pesquisas têm focado mais no estudo da criatividade musical e costumam não incluir a emoção como uma variável a ser investigada neste processo.

Por fim, em relação à prática (fazer) musical no contexto do ensino e aprendizagem de música, Hallam (2010) afirma que algumas pesquisas apresentam sugestões ou questionamentos, mas os trabalhos costumam focar principalmente no ensino do instrumento musical. Segundo a autora, a literatura da área indica que há grande ênfase em aspectos técnicos e pouca atenção à expressão de emoções no fazer musical e, por vezes, os aspectos expressivos e emocionais são negligenciados por professores de música. Alguns professores costumam reconhecer a importância da dimensão emocional, mas afirmam que abordam pouco esta dimensão em suas aulas e que gostariam de ter mais tempo para desenvolver a expressividade musical de seus estudantes (expressividade é entendido majoritariamente por professores de música como a expressão de emoções, Lindström, Juslin, Bresin, & Wiliamon, 2003; Laukka, 2004); outros professores afirmam que perdem tempo engajando os estudantes em atividades que desenvolvem a expressão e a relação emocional no instrumento; e as pesquisas indicam que há um interesse crescente de estudantes e professores em relação ao desenvolvimento da expressão de emoções no instrumento (Lindström et. al., 2003; Laukka, 2004; Hallam, 2010).

Apesar do foco da presente pesquisa não ser o ensino da expressão de emoções no instrumento, o contexto de coleta de dados desta pesquisa também envolveu o fazer musical na forma de práticas instrumentais e vocais. Neste sentido, parece ser interessante revisar brevemente (a seguir) o que as pesquisas da área apresentam sobre o tema, uma vez que grande parte das pesquisas que relaciona música, emoção e educação musical em língua inglesa desenvolve de maneira mais específica sobre o ensino e aprendizagem da expressão de emoções no instrumento/performance musical.

Hallam (2010) afirma que existem poucas pesquisas e orientações que apontam caminhos em relação a como professores de música podem desenvolver a dimensão emocional em suas aulas. Grande parte das pesquisas possuem foco no ensino da expressão de emoções no instrumento durante as aulas por meio da utilização da modelação. Juslin et al. (2004) afirmam que a modelação consiste em uma estratégia na qual a interpretação do professor fornece modelos acústicos que devem ser imitados pelos estudantes. Entretanto, os estudantes, às vezes, podem apresentar dificuldades em representar o que estão ouvindo em termos de habilidades específicas. Elliott

(1995) afirma que modelação não consiste em reproduzir uma mímica. Segundo o autor, a modelação envolve o ensino e aprendizagem recíprocos por meio de modelos interpretativos de excelência ao vivo (como o professor) e também por meio da apresentação de vídeos sobre a atividade musical a ser considerada.

Outra estratégia que pode proporcionar um desenvolvimento da expressão de emoções no instrumento é a partir do uso de metáforas. Juslin et al. (2004) definem esta estratégia como o auxílio de emoções vivenciadas em contextos não musicais que são transferidos para a prática musical com a finalidade de aproximar a expressão de emoções por meio da interpretação musical. Lindström et al. (2003) afirmam que o uso de metáforas parece ser o mais popular entre estudantes de música, enquanto Laukka (2004) afirma que os professores geralmente preferem a modelação. As pesquisas da área têm apontado que um problema em relação ao ensino da expressão de emoções no instrumento é o fato deste ensino geralmente acontecer por meio da unidirecionalidade do professor para o estudante, baseado principalmente na fala e sem a utilização de outras estratégias, como a modelação e a metáfora (Hallam, 2010; Juslin & Timmers, 2010).

Segundo Juslin et al. (2004), o *feedback* é essencial no ensino e aprendizagem da expressão de emoções no instrumento. Ele é definido como o processo em que o ambiente retorna ao indivíduo uma resposta em relação a uma ação por ele realizada que permite que ele compare sua estratégia atual com uma representação de uma estratégia ideal. Os autores afirmam que as estratégias do uso da modelação e de metáforas sozinhas não fornecem aos estudantes um *feedback* informativo que os permita desenvolver completamente as habilidades de expressão emocional no instrumento. Neste sentido, Juslin et al. (2004) indicam cinco critérios de estratégias de ensino da expressão de emoções no instrumento: (1) o entendimento da comunicação emocional e das características acústicas que são utilizadas tacitamente por intérpretes e ouvintes e que podem influenciar em um processo comunicativo mais transparente; (2) a inclusão de objetivo bem definido, *feedback* informativo e oportunidades de repetição e correção de erros; (3) a comparação da interpretação com modelos de alto nível com *feedbacks* informativos; (4) a utilização da modelação (aspectos acústicos) e de metáforas (aspectos da experiência) de maneira relacionada; e (5) a demonstração empírica da eficácia da estratégia de ensino utilizada.

Finalmente, Hallam (2010) discute que as maneiras pelas quais os estudantes se envolvem com a música estão relacionadas com experiências emocionais e afetivas em resposta a eventos musicais que impactam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, tanto por parte do estudante quanto por parte do professor. Neste sentido, Hallam (2010, p. 802) afirma que apesar de “tipicamente pensarmos o ensino como uma aquisição deliberada de habilidade ou conhecimentos”, ele também ocorre em relação às “emoções, atitudes, e crenças, incluindo aquelas sobre nós mesmos”. Além disso, a autora afirma que um dos principais objetivos do ensino de um

instrumento é a diversão e o prazer, atividades que impactam diretamente na motivação do estudante e na maneira pela qual ele expressa suas emoções.

A partir de uma problematização e discussão teórica sobre direções futuras e espaços que necessitam de mais pesquisas em educação musical, Letts (2012) traça algumas críticas e ideias sobre o reconhecimento das emoções nos processos de ensino e aprendizagem de música. O autor afirma que professores de música muitas vezes não trabalham o aspecto emocional da música e focam principalmente no ensino da teoria e da técnica (quando relacionado ao instrumento musical), muito embora ele afirme que a literatura da área parece indicar que as experiências das pessoas com a música apontam para o reconhecimento e a importância das emoções no fazer e na escuta musical. Em relação às implicações curriculares propostas por Letts (2012), parece que um grande problema dos currículos para o ensino de música é o fato de eles não incluírem diretamente e também não excluírem o aspecto da expressão de emoções no fazer e escuta musical, o que implica em interpretações individuais (muitas vezes equivocadas) que levam professores de música a não trabalharem a dimensão emocional da música em sala de aula. A partir destas problematizações, Letts (2010) afirma que professores de música podem trabalhar a dimensão emocional no fazer e escuta musical a partir de um aumento gradual de nuances nas discussões sobre conteúdos afetivos na música e as suas nomeações (processo de dar nome às emoções percebidas ou sentidas no fazer e escuta musical). Além disso, o autor afirma que pode-se analisar quais características musicais, psicológicas ou outras que podem ter contribuído para despertar uma determinada emoção em uma situação de sala de aula. O autor também enfatiza que a própria experiência emocional com a música é algo que pode proporcionar uma motivação no estudante para que ele persista em uma determinada atividade musical, assim como a música praticada coletivamente pode construir ligações entre os indivíduos por meio de respostas emocionais à música e/ou às interações pessoais e interpessoais na atividade musical (Letts, 2012).

Para finalizar esta seção, a partir de um levantamento realizado em periódicos nacionais sobre trabalhos que relacionam música, emoção e educação musical, Ramos e Toni (enviado) obtiveram seis categorias de artigos: ensino da expressão de emoções na performance musical, emoções como justificativa para a música nas escolas, afetividade no ensino de música, relação mente e corpo na expressão de emoções, presença de emoções em atividades musicais, e relação entre emoção e criatividade musical. Os autores consideram que os resultados obtidos por meio do levantamento realizado apontam a existência de uma pequena produção acadêmica nacional em que as relações entre música, emoção e educação musical seja o tema central. Apesar disso, a temática parece exercer influência nas pesquisas como uma variável significativa para a explicação dos processos relacionados ao ensino e aprendizagem de música.



Dentre os artigos encontrados por Ramos e Toni (enviado), destaca-se a categoria do ensino da expressão de emoções na performance musical como a mais recorrente, a qual discute principalmente como professores de música, muitas vezes, negligenciam o aspecto emocional/expressivo no ensino do instrumento e a necessidade de se pensar no ensino desta dimensão musical na formação dos estudantes (por exemplo, Ramos & Santos, 2010; Benetti, 2013; Mariz, 2016). A afetividade na educação musical também é apresentada como um componente importante nos processos de ensino e aprendizagem de música, pois as experiências emocionais positivas e o afeto podem contribuir para as situações de ensino e aprendizagem de música e nas interações musicais (por exemplo, Filipak & Ilari, 2005; Romanelli, Ilari, & Bosísio, 2008). Sobre a relação entre criatividade musical e emoções, Neder (2012) desenvolve seu trabalho pensando na questão da afetividade interpessoal que o estudante pode ter com vários modelos musicais, como professores e outros músicos, e o papel da identificação (o reconhecimento do outro como modelo) como aspecto diretamente influenciado pela afetividade em uma situação educacional. De maneira geral, Ramos e Toni (enviado) indicam que o levantamento permitiu mapear parte da produção acadêmica nacional sobre a relação entre música, emoção e educação musical, e os resultados obtidos permitem refletir sobre futuras direções de pesquisa e aprofundamentos, bem como pensar e questionar possíveis atuações pedagógicas no ensino e aprendizagem de música.

### 2.3 As emoções em *Music Matters*

David Elliott e Marissa Silverman apresentam uma proposta de filosofia da educação musical *praxial*<sup>4</sup> em *Music Matters*. David Elliott é professor da Universidade de Nova Iorque e escreveu a primeira edição de *Music Matters*<sup>5</sup> (Elliott, 1995). Marissa Silverman é professora na Universidade de Montclair e é coautora da segunda edição da obra (Elliott & Silverman, 2015). Esta seção apresenta uma revisão do posicionamento dos referidos autores sobre as emoções das pessoas com a música e nos processos de ensino e aprendizagem de música ao longo dos anos até culminar no maior aprofundamento presente em MM2. Esta seção foi organizada por meio da seguinte estrutura: (1) uma breve apresentação sobre a dimensão emocional em MM1; (2) um desenvolvimento do tema a partir dos materiais publicados pelos autores ao longo dos anos; e (3)

---

<sup>4</sup> Elliott e Silverman (2015) estabelecem sua proposta de educação musical *praxial* dentro do conceito de *práxis* enquanto uma reflexão ativa e ação criticamente reflexiva para a transformação positiva na vida das pessoas. Neste sentido, os autores afirmam que o fazer e a escuta musical significativos e prazerosos devem ser realizados de maneira a empoderar as pessoas musicalmente e pessoalmente.

<sup>5</sup> A partir deste momento, *Music Matters* será abreviado para MM. Para a primeira edição da obra será utilizado MM1 e para a segunda edição será utilizado MM2.

um aprofundamento sobre a dimensão emocional no fazer e escuta musical a partir de MM2, uma vez que a segunda edição da obra apresenta uma revisão e um aprofundamento sistemático em relação ao tema.

### 2.3.1 *Music Matters* primeira edição

Em MM1, Elliott (1995) questiona a possibilidade de a música despertar emoções e sentimentos nas pessoas. Porém, este questionamento é realizado como uma crítica à educação musical “estética” desenvolvida principalmente por Bennett Reimer com base nas ideias de Suzane Langer. Elliott (1995) afirma que na filosofia da educação musical estética a música é compreendida como um conjunto de objetos ou obras que existem para serem escutados a partir de um único modo: ouvintes escutando as relações intrínsecas do material musical na busca de uma experiência estética. A filosofia da educação musical proposta em *Music Matters* (Elliott, 1995; Elliott & Silverman, 2015) opõe-se às ideias de uma proposta “estética” para a educação musical, uma vez que os autores afirmam que esta proposta considerou apenas a escuta musical e negligenciou os indivíduos (assim como suas relações pessoais, culturais, sociais e contextuais) que fazem e escutam música como elementos centrais no ensino e aprendizagem de música.

Ao propor seu primeiro modelo de conhecimentos musicais, constituído por cinco dimensões (procedimental, formal, informal, impressionista e supervisor<sup>6</sup>), Elliott (1995) atribui à dimensão do conhecimento impressionista a característica de estar relacionado com as emoções e sentimentos no fazer e escuta musical em uma consciência integrada, sem a dicotomia pensamento *versus* sentimento. Em uma primeira definição, o autor afirma que a emoção tende a ser um processo cognitivo que é sempre relacionado a alguma coisa (pessoas, música, etc.), que é contextual e que pode envolver questões e crenças pessoais. Portanto, o “conhecimento musical impressionista exige o desenvolvimento do sentido, da sensação emocional para aquilo que é musical e artisticamente apropriado à música em questão” (Santos, 2010, p. 97-98). Em uma

---

<sup>6</sup> Conhecimento procedimental refere-se a saber realizar algo de maneira habilidosa, compreendendo os princípios em um contexto específico e fazendo julgamentos sobre padrões, tradições e éticas, além de ser o conhecimento que abarca os outros conhecimentos musicais que são propostos (Elliott, 1995; Santos, 2010, p. 97). O conhecimento musical formal está relacionado ao que é aprendido por conceitos verbais ou escritos e teorias sobre conteúdo musical, como teoria e história da música (Elliott, 1995). O conhecimento informal é um conhecimento prático sobre a reflexão crítica que envolve julgamentos musicais em ação, julgamentos esses que “dependem do entendimento da situação musical ou do contexto: as normas e tradições de um tipo particular de espaço e envolvimento do fazer musical e do escutar musical” (Elliott, 1995, p. 63). O conhecimento impressionista está ligado ao emocional e a tomada de decisões (julgamentos musicais) reflexiva-crítica em ação “para a resolução de problemas musicais em relação aos desafios naturais do fazer musical” (Elliott, 1995, p. 63). O conhecimento supervisor refere-se às habilidades e a disposição de “monitorar, ajustar, balancear, gerenciar, supervisionar e de alguma outra forma regular um pensamento musical no momento da ação e ao longo do tempo de uma habilidade musical” (Elliott, 1995, p. 66). Em MM2, Elliott e Silverman (2015) ampliam estes conhecimentos para o que chamam de “entendimento musical”, que reúne as habilidades de fazer e de escutar música em um conhecimento principal, o conhecimento procedimental, que por sua vez agrupa sete outros conhecimentos: verbal, experiencial, situado, intuitivo, apreciativo, ético e supervisor.

análise da filosofia da educação musical proposta em MM1, Lazzarin (2004, p. 109) afirma que a dimensão impressionista “parece surgir da necessidade de inclusão da emoção na experiência musical, mesmo que em uma relação de dependência da cognição”.

Elliott (1995) qualifica o prazer musical como uma recompensa que é resultado do balanceamento proposto pela Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi (1990) em relação a: (1) alguma coisa para fazer ou um desafio e (2) a capacidade ou habilidades de se realizar esta determinada atividade. O prazer musical é relacionado com respostas afetivas positivas que são despertadas, neste caso, no fazer e escuta musical e a emoção é apresentada como um componente importante da consciência humana. Percebe-se em MM1 o interesse no tema da consciência humana que será sempre retomado quando o autor discutir questões relacionadas à música e emoção. A proposta de filosofia da educação musical em MM1 caminha para o fazer e escuta musical e o ensino de música de maneira divertida, prazerosa e feliz, inclusive assumindo essas características em uma proposta para se pensar o currículo de música. Elliott (1995) discute a experiência emocional com a música como uma das dimensões dos produtos musicais<sup>7</sup>, os quais têm o potencial de despertar emoções nas pessoas. O autor também discute a experiência emocional ao abordar a dimensão cultural-ideológica dos produtos musicais, no qual o autor afirma que a expressão musical de emoções é culturalmente situada, as avaliações cognitivas são subjacentes às experiências afetivas e o conhecimento musical é importante para que o músico e/ou ouvinte possa entender ou atribuir experiências afetivas à música. As discussões sobre a dimensão emocional da música são revisadas e aprofundadas em ao longo dos anos e em MM2, como é apresentado a seguir.

### **2.3.2 Desenvolvimento das discussões sobre a experiência emocional com a música ao longo dos anos**

Nesta subseção, apresenta-se uma revisão do tema da experiência emocional com a música desenvolvida por Elliott e Silverman ao longo dos anos. O assunto é retomado por Elliott (2000) com o objetivo de revisitar tópicos da experiência musical afetiva apresentados em MM1. O autor afirma que é importante retornar a este tema porque a relação entre afeto/emoção e música

---

<sup>7</sup> Elliott e Silverman (2015) afirmam que “produtos musicais” devem ser compreendidos no senso mais amplo possível deste termo de maneira que estes produtos musicais estejam incluídos em um processo mais abrangente de prática ou evento musical (pessoas ou músicos envolvidos em processos e contextos de fazer e escutar música). Este termo inclui, mas não se limita a “todas as formas de performance, improvisação, composição, arranjo musical, fazer e escuta musical de alta fidelidade, e fazer e escuta de *studio art*, eventos musicais-dançantes, eventos musicais-visuais (fazer música de filme, vídeos, etc.), rituais sociais-musicais” (Elliott & Silverman, 2015, p. 100). Portanto, o termo utilizado pelos autores não se refere ao conceito de “obra musical” como “objetos musicais autônomos” e suas relações intrínsecas descontextualizadas.

é um problema filosófico importante a ser discutido e os estudos no campo da consciência humana e cognição musical da época apresentavam novas ideias para discutir alguns aspectos desta relação. Elliott (2000) afirma que educadores da filosofia da educação musical “estética” foram os que mais falaram sobre sentimentos na música por meio das ideias da filósofa Suzanne Langer. Para ela, a música se apresenta de uma forma simbólica que proporciona *insights* para os sentimentos, os quais não podem ser evocados ou despertados pela música, não apresentam emoções específicas (e sim um sentimento geral de caráter inefável) e são baseados nas estruturas musicais. A crítica de Elliott (2000) em relação a este pensamento é direcionada para Bennett Reimer e Keith Swanwick que mantinham uma postura filosófica que reafirmava as posições de Langer, apesar das discussões na área da filosofia da música e cognição musical da época indicarem caminhos diferentes daqueles que Langer sugeriu na metade o século XX.

Percebe-se, nesta retomada do tema das emoções, que Elliott (2000) reforça a importância dos estudos da área da psicologia, neurociência e da cognição musical para fundamentar e unir as ideias que propõe em sua filosofia da educação musical. Esta situação fica mais clara quando o autor busca resumir as principais pesquisas sobre emoção e consciência que foram realizadas até o ano de 2000, citando nomes de pesquisadores como Joseph Ledoux, Antonio Damasio e Mihaly Csikszentmihalyi. A partir dos trabalhos destes pesquisadores, Elliott (2000) apresenta a ideia de que o indivíduo desenvolve uma auto percepção de si mesmo como o dono de suas experiências que impacta naquilo que ele sente. O autor utiliza destas pesquisas para confirmar o espaço que sua filosofia da educação musical fornece para a pessoa que faz música como o centro dos processos musicais e, portanto, os sentimentos e emoções constituem uma forma de conhecimento que passa pelo reconhecimento de si e de sua experiência como indivíduo no mundo em que vive.

Segundo Elliott (2000, p. 84), a música<sup>8</sup> (e o fazer e escuta musical) envolve atos complexos e conscientes que requerem a “combinação integrada de atenção, emoção, cognição (tácito ou verbal; intuitivo; metacognitivo), memória e intenção”. O autor afirma que o sentimento positivo de prazer emerge quando agimos e nos engajamos efetivamente com os produtos musicais como músicos e ouvintes em domínios sociais e culturais específicos que proporcionam uma motivação e recompensa imediata. Além disso, o prazer musical emerge do engajamento nas ações de fazer e escuta musical que estão relacionados com uma percepção de si mesmo e de sua individualidade realizando estas ações e, ao mesmo tempo, estão relacionados com a integração social (direta ou indiretamente) “com outros indivíduos que estão, eles mesmos, musical e socialmente ligados ao mundo sociocultural da 'sua' música” (Elliott, 2000, p. 84).

---

<sup>8</sup> Eventos sônico-culturais que não são objetos estéticos autônomos, envolvem pessoas que estão no centro de ações de escuta e de fazer musical e que estão situados em um espaço e tempo por meio de múltiplas manifestações em uma construção artística-social (Elliott & Silverman, 2015).

Em termos de afeto, Elliott (2000, p. 86) afirma que a escuta musical “pode incluir sentimentos intensos (positivos ou negativos) devido a seus relacionamentos individuais, apegos ou lembranças de padrões sonoros ‘culturalmente emergentes’” que a pessoa escuta e constrói mentalmente no ato de escutar. O autor afirma que ouvintes possuem crenças e entendimentos sobre a expressão de emoções em produtos musicais e reconhecem convenções emocionais (por exemplo, em uma canção de amor ou um lamento) que podem ser pareadas com suas emoções. Além disso, as dimensões dos produtos musicais apresentadas em MM1 são aqui indicadas como possíveis modificadoras e influenciadoras das experiências emocionais com a música (a própria experiência emocional é uma das seis dimensões propostas em MM1 que serão ampliadas em MM2<sup>9</sup>).

O espaço de debate sobre o mesmo tema retorna quando Elliott (2005) apresenta uma revisão que busca delinear o conceito de produtos musicais e entendimento musical que aborde a importância do desenvolvimento das habilidades dos estudantes para compreender e criar expressão musical de emoções. O autor afirma que profissionais da música utilizam frequentemente termos emocionais para descrever a música e suas experiências musicais. No entanto, ele indica que professores de música raramente pensam sobre a expressão de emoções na música e na educação musical. Elliott (2005) amplia as dimensões dos produtos musicais de MM1 para sete dimensões, incluindo aqui a dimensão narrativa (quando a música pode apresentar uma narrativa ou “contar uma história”). O autor afirma que nem todos os produtos musicais podem ser reconhecidos como expressando ou despertando uma emoção no ouvinte, mas eles têm o potencial de apresentar esta dimensão. Além disso, ele afirma que a expressão musical de emoções pode acontecer no fazer e na escuta musical.

Elliott (2005) afirma que a escuta musical é um processo de construção cognitivo-afetivo que envolve uma interação constante com o que está dentro e fora da consciência humana. As implicações para a educação musical estão relacionadas com a ideia de que “professores de música devem fazer um espaço central para engajar estudantes na escuta, reflexão, interpretação, performance, e criação de produtos musicais que são expressivos de emoções” (Elliott, 2005, p. 102). Como sugestão do ensino da dimensão da expressão musical de emoções, o autor afirma que professores de música podem fornecer demonstrações do fazer musical expressivo por meio de suas próprias interpretações, gravações ou comparações entre interpretações que possam apresentar esta dimensão. Elliott (2005) afirma que alguns estudantes possuem dificuldades em

---

<sup>9</sup> Junto com a experiência emocional, as outras cinco dimensões apresentadas em MM1 são: (1) a dimensão da performance-interpretação musical; (2) a dimensão do *design* musical (os padrões e sons musicais organizados de alguma forma); (3) a dimensão da prática-específica de compartilhar padrões e tradições musicais; (4) a representacional (como a música pode caracterizar, narrar ou descrever algo); e (5) a ideológica-cultural (a música sendo constituída de conhecimentos, crenças e valores artístico-sociais-culturais) (Elliott, 1995).



compreender esta dimensão musical e os responsáveis pelo ensino de música devem buscar refletir de maneira mais cuidadosa, deliberada e criativa sobre as questões emocionais da música e seu ensino.

A experiência emocional com música é novamente o assunto principal em Elliott e Silverman (2012a). Neste trabalho, os autores iniciam o texto detalhando sua abordagem filosófica para introduzir o objetivo de discutir as experiências musicais-emocionais. Além disso, os autores afirmam que filósofos da música e da educação musical falharam em explicar esta dimensão musical e em fundamentar seu valor no ensino e aprendizagem de música. O texto e a abordagem filosófica adotada pelos autores reforçam uma postura de considerar os trabalhos de outras áreas do conhecimento, como a psicologia e a neurociência, para analisar as experiências emocionais com a música. Assim como Elliott (2005) afirmou que professores de música muitas vezes negligenciam a dimensão emocional no fazer e escuta musical, no texto de Elliott e Silverman (2012a) este aspecto é retomado. Para os autores, os novos professores de música em formação, muitas vezes, estão carentes de respostas por parte de seus formadores sobre o porquê, o que e como trabalhar as experiências emocionais de seus estudantes com a música.

Elliott e Silverman (2012a) discutem sobre o eu (*self*) e sua importância nas experiências emocionais com a música, novamente a ideia sobre a consciência de si mesmo é retomada. Essa discussão vem acompanhada de uma defesa dos autores de que as experiências emocionais dependem da integração corpo-cérebro-mente e de uma crítica ao pensamento dualista que separa a mente e o corpo. Além disso, os autores afirmam que esta integração também envolve processos conscientes e inconscientes que estão ambientalmente, socialmente e musicalmente imersos. O conceito de experiência emocional com a música em Elliott e Silverman (2012a) é o mesmo presente em MM2 e será apresentado a seguir.

### **2.3.3 *Music Matters* segunda edição**

A partir deste momento, revisa-se a experiência emocional com a música em MM2. Desde o início de MM2 (Elliott & Silverman, 2015), a experiência emocional-musical é apresentada como uma possibilidade para se pensar o ensino e a aprendizagem de música nas formas de experiências diretas com o material musical na escuta e fazer musical, nos ambientes de ensino e aprendizagem e/ou nas relações interpessoais em aulas ou ambientes musicais. As experiências emocionais, muitas vezes, estão nas primeiras descrições das pessoas e estudantes sobre sua relação com a música. Ao se pensar em uma prática educativo-musical, os autores afirmam que o bem-estar dos envolvidos, por meio de um ambiente ético e acolhedor que proporcione experiências emocionais positivas, é essencial e ele deve ser cultivado.

Elliott e Silverman (2015) afirmam que a educação musical pode ter mais suporte nas escolas a partir de um esforço em engajar membros da comunidade escolar, que vão além dos estudantes (por exemplo, pais, outros professores, administração, etc.), em situações de fazer musical ativo que também proporcione experiências afetivo-musicais profundas. As experiências afetivas/emocionais positivas também estão presentes na ideia de uma educação musical *praxial* como uma reflexão ativa e ação criticamente reflexiva para a transformação positiva na vida das pessoas, na qual o fazer e escuta musical significativos e prazerosos devem ser realizados de maneira a empoderá-las musicalmente e pessoalmente. Esta ideia está centrada na questão do reconhecimento da individualidade das pessoas e das situações contextuais da prática musical, sem deixar de lado um dever ético e um senso de cuidado para com os outros que um professor de música deve ter (Elliott & Silverman, 2015). De acordo com os autores, as experiências emocionais despertadas e expressadas pela música em situações de fazer e escuta musical devem ser ensinadas educativamente a fim de se fazer a diferença na vida das pessoas de maneira artística, social, cultural, ética e demais possibilidades transformadoras por meio de uma fusão de pessoas, processos e produtos musicais e qualidades éticas envolvidas em práticas musicais socialmente e culturalmente contextualizadas.

Elliott e Silverman (2015) afirmam que ao buscar-se definições do que é música, é comum os relatos e definições acadêmicas e do senso comum em ligar a música à experiência emocional. Além disso, diversas culturas no mundo todo apresentam a dimensão emocional como um aspecto importante do fazer e escuta musical. Os autores ainda afirmam que as pesquisas indicam que a atribuição de valor à experiência emocional está relacionada a diversos fatores, como o material musical, as relações interpessoais, os lugares e situações, etc. Ao discutirem de maneira crítica a educação musical “estética”, Elliott e Silverman (2015) deixam claro que a proposta de filosofia da educação musical desta corrente de pensamento não está comprometida com as emoções percebidas ou sentidas, trata-se de uma experiência puramente cognitiva, um “sentimento sublime” de contemplação estética. Eles complementam essa ideia ao afirmar que essa concepção da música pode ter levado até a um afastamento do corpo e da expressão de emoções na experiência musical das pessoas.

De acordo com Elliott e Silverman (2015), todos os produtos musicais possuem o potencial de evocar emoções. Em MM2, os autores propõem nove camadas de significado musical, consideradas como dimensões de produtos e processos musicais, que envolvem: (1) uma performance-interpretação de algo (2) com o design musical (estruturas musicais) (3) e características de uma práxis musical específica que podem (4) ser expressiva de emoções, (5) representar ou caracterizar pessoas, espaços e coisas, (6) transmitir significado cultural-ideológico, (7) expressar significados e memórias autobiográficas, (8) ser narrativas e (9) criar ou resolver

dilemas éticos. Elliott e Silverman (2015, p. 293) afirmam que a “expressão musical de emoções ocorre dentro de contextos musicais-culturais” e nós reconhecemos e atribuímos significados emocionais aos produtos musicais em função destes contextos. É relevante observar que os autores realizam uma revisão do texto em relação ao que foi escrito em MM1, de modo a abarcar novas ideias e pesquisas mais recentes da área da cognição e educação musical, inclusive na dimensão emocional. Além disso, os autores propõem um diálogo interdisciplinar constante, inclusive com discussões do campo da antropologia da música, ao citar trabalhos dos etnomusicólogos Alan Merriam<sup>10</sup> e John Blacking. Estes autores são citados quando Elliott e Silverman (2015) buscam definir música como uma prática e quando eles buscam justificar a dimensão emocional da experiência com a música como algo que está presente no comportamento musical de diversas culturas ao redor do mundo.

Os autores reforçam uma proposta de educação musical que aborde a dimensão emocional da música nos processos de ensino e aprendizagem como elemento importante da prática musical. Neste sentido, a responsabilidade dos professores deve ser a de “abrir espaços onde estudantes possam sentir e desenvolver seus próprios descritores emocionais de experiências e significados musicais” (Elliott & Silverman, 2015, p. 303). Portanto, professores de música devem buscar produtos e processos musicais que possam conter expressão de emoções, discuti-los e interpretá-los com os estudantes, bem como propor problemas interpretativos de expressão musical de emoções para serem trabalhados em projetos musicais (composições, arranjos, etc.), prover modelos interpretativos, apresentar conhecimento formal quando necessário e realizar comparações de gravações e interpretações musicais (Elliott & Silverman, 2015, p. 303).

Ao propor uma educação musical em que os estudantes estão no centro dos processos de ensino e aprendizagem, Elliott e Silverman (2015) defendem que o educador musical deve ser responsável pela manutenção de ambientes que oportunizem experiências de ensino e aprendizagem positivas, significativas, respeitadas e transformativas na busca dos melhores resultados musicais e educacionais. É primordial que os ambientes de ensino e aprendizagem levem em consideração um senso ético de cuidado e respeito com os estudantes (Elliott & Silverman, 2015). Neste sentido, um educador musical deve estar atento ao que acontece com os estudantes e nas circunstâncias de sala de aula, bem como reconhecer o impacto de suas ações e palavras sobre as experiências emocionais (positivas ou negativas), motivação e demais comportamentos dos estudantes. Além disso, os autores afirmam que as emoções estão infusas em

---

<sup>10</sup> Paralelos podem ser traçados a partir das nove dimensões de significado musical dos produtos musicais propostos por Elliott e Silverman (2015) e as funções da música apresentados por Alan Merriam. As dez funções listadas por Merriam são comentadas por Hummes (2004) no contexto escolar, são elas: expressão emocional, prazer estético, divertimento/entretenimento, comunicação, representação simbólica, reação física, impor conformidade às normas sociais, validação das instituições sociais e dos ritos religiosos, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, e contribuição para a integração da sociedade.

todos os aspectos da educação musical, inclusive nas relações interpessoais, que podem ser afetadas por constantes mudanças emocionais a partir do reconhecimento de expressões emocionais de outras pessoas e demais estímulos do ambiente.

Em MM2, Elliott e Silverman (2015) adicionam um capítulo para discutir somente sobre a experiência emocional-musical, com um foco nas emoções despertadas pela música por meio do material musical, que não existia em MM1. Apesar do objetivo da presente pesquisa não ter sido o de mensurar emoções despertadas pela música, ela também envolveu possíveis emoções despertadas pelo repertório estudado na disciplina de prática musical em conjunto investigada. Portanto, acredita-se que seja relevante apresentar as discussões deste capítulo de MM2, que tem como tema central as relações entre música e emoção.

Os autores iniciam o capítulo com um histórico do pensamento sobre música e emoção no mundo ao longo dos anos. Nesta apresentação, encontram-se pensadores que são frequentemente citados na explanação sobre o assunto (Platão e Aristóteles), pensadores da antiguidade (Santo Agostinho) e pensadores do formalismo estético entre os séculos XVIII e XX (Hanslick e Langer). Elliott e Silverman (2015) ainda destacam os relatos sobre a relação entre música e emoção na China Antiga e nas práticas musicais dos povos árabes, beduínos, congoleses, búlgaros, indianos e outros ao redor do mundo para convencer o leitor sobre a importância da discussão sobre o tema. É nesse momento que os autores reforçam a recorrência nos relatos de ouvintes, críticos e intérpretes ao descrever a música (de concerto e popular) em termos emocionais. Além disso, os autores demonstram interesse na ideia de que a música pode despertar emoções nos ouvintes e, ao mesmo tempo, as pessoas deliberadamente agem na escolha de músicas que possam despertar determinados estados afetivos como uma forma de regulação de emoções. Portanto, Elliott e Silverman (2015, p. 309) consideram que “as emoções, sentimentos e prazeres não vêm somente de nossa percepção de padrões sônico-musicais, mas de fatores vastos e complexos que nós percebemos e ‘administramos’” de maneiras culturais e pessoais específicas.

Em relação aos estudos na área da cognição musical, Elliott e Silverman (2012a, 2015) assumem as afirmações de pesquisadores da área a partir de enunciados de pesquisas empíricas (Juslin & Västfjäll, 2008; Juslin & Sloboda, 2010; Juslin, 2016/2009). Eles concordam que a música pode despertar um conjunto de emoções em ouvintes a partir de uma série de variáveis e que há uma diferenciação entre emoção sentida e percebida. Além disso, a pergunta de como as emoções são despertadas pela música também é tratada como uma questão fundamental pelos autores. É a partir desta questão que Elliott e Silverman (2012a, 2015, 2016) desenvolvem sua concepção de como a dimensão emocional é organizada. Segundo Juslin (2013), as emoções despertadas pela música apresentam emoções básicas e/ou emoções mais complexas que dependem do mecanismo subjacente que está envolvido no processo de indução das emoções.

Juslin (2016, p. 202) afirma que o termo mecanismo “refere-se a uma descrição funcional do que a mente ‘faz’ em princípio”. Além disso, o autor afirma que antes de entender uma emoção em uma determinada situação, é necessário conhecer qual mecanismo está em operação. Neste caso, os mecanismos subjacentes referem-se ao estudo de *como* as emoções são despertadas ou sentidas pela música, ao invés de *quais* emoções podem ser expressadas ou percebidas.

A pesquisa de Juslin e Västfjäll (2008) deu início a formulação de uma teoria de mecanismos subjacentes que está sendo chamada de Teoria Unificada das Emoções Musicais (BRECVEMA, com as iniciais de cada mecanismo em inglês). Os mecanismos correspondem a uma compilação de ideias e propostas que eram apresentadas e estudadas anteriormente de maneira isolada. Elliott e Silverman (2012a, 2015, 2016) assumem sete dos oito mecanismos subjacentes daqueles propostos pela literatura da área (Juslin & Västfjäll, 2008; Juslin, 2016/2009) e adicionam outros quatro. A seguir, os mecanismos subjacentes propostos no BRECVEMA são apresentados a partir da definição dos autores da área da cognição musical citados em MM2 (Juslin & Västfjäll, 2008; Juslin, Harmat, & Eerola, 2014; Juslin, 2016/2009) e adicionam-se os comentários realizados por Elliott e Silverman (2012a, 2015, 2016):

- Reflexo do tronco encefálico: resposta a uma característica acústica de um estímulo musical, como um som repentinamente forte ou rápido que pode causar um aumento no *arousal*<sup>11</sup> e despertar respostas emocionais como surpresa no ouvinte. Além disso, Elliott e Silverman (2015, p. 324) afirmam que não é apenas uma resposta cerebral, pois “o corpo-cérebro-mente é unificado e ambientalmente situado”.
- Pareamento rítmico: ajuste gradual do ritmo corporal interno com o ritmo de um estímulo musical externo que pode proporcionar um aumento no *arousal*. Para Elliott e Silverman (2012a, 2015), pessoas em várias culturas ao redor do mundo usam “músicas de movimento” para dançar e em eventos esportivos e celebrações (rituais, procissões, situações musicais em eventos esportivos, etc.), assim como estamos inatamente predispostos a nos sincronizar com o ritmo/pulso quase de uma forma contagiosa e a responder emocionalmente a essa sincronização. O pareamento rítmico é uma situação “*sine qua non* da música popular e do envolvimento passional de muitas crianças e adolescentes com a música” (Elliott & Silverman, 2016).
- Condicionamento avaliativo: processo no qual a emoção musical é despertada no ouvinte porque a resposta é pareada com estímulos positivos ou negativos ao

---

<sup>11</sup> Refere-se ao estado de excitação fisiológica do indivíduo, nas pesquisas sobre música e emoção é estudado em situações de fazer ou escuta musical (Elliott & Silverman, 2015; Juslin, 2016).

longo do tempo que são então associados à música (ou a aspectos da música). Em relação a este mecanismo, Elliott e Silverman (2012a, 2015) reforçam a dependência social da música de maneira que os sons musicais não são isolados das interações sociais.

- Contagio emocional: resposta cerebral independente que proporciona uma imitação interna de estímulos emocionais que são parte (ou lembram) a voz e o gestual humano e que despertam uma emoção por meio de um contágio. O contágio emocional pode ocorrer por meio de instrumentos musicais indicados como parecidos com a expressão da voz humana, como o violino e violoncelo. Elliott e Silverman (2012a, 2015, 2016) fazem uma ligação mais direta deste mecanismo com os neurônios espelhos, não só em relação a respostas emocionais diretas ao material musical, mas também em resposta a movimentos expressivos-sociais-culturais do intérprete e de outros membros da plateia.
- Imaginário visual: imagens internas que o ouvinte percebe ao longo de uma escuta e que podem despertar emoções. Há indicações de que adolescentes podem utilizar deste mecanismo de maneira emocional para imaginar possíveis identidades e situações para si a partir da imaginação de cenários com a música (Elliott & Silverman, 2012a, 2015, 2016).
- Memória episódica: resposta emocional que a música induz por meio da associação a um evento passado na vida da pessoa. As pesquisas sugerem que este mecanismo é recorrente em respostas emocionais à música e comumente desperta alegria, tristeza, orgulho e nostalgia, assim como o senso de identidade e pertencimento nas pessoas. Elliott e Silverman (2012a, 2015, 2016) também classificam as possibilidades deste mecanismo ser conhecido como associações pessoais e/ou memórias autobiográficas, além de poder estar relacionado com os padrões musicais e/ou com as letras das canções.
- Expectativa musical: mecanismo influenciado pela teoria de Leonard Meyer sobre a resolução ou violação de expectativas que consiste na ideia de que respostas emocionais podem ser despertadas quando as características da música violam, prolongam ou confirmam a expectativa do ouvinte sobre a continuação de uma música.

O único mecanismo subjacente que Elliott e Silverman (2012a, 2015, 2016) não assumem em sua abordagem em relação à dimensão emocional da música é o julgamento estético. Este mecanismo corresponde à avaliação subjetiva de valor estético que o indivíduo relaciona com a música. Segundo os autores, ele demanda uma atitude estética para decidir critérios (como



novidade, beleza, habilidades utilizadas pelo artista, etc.) baseados em uma entrada de julgamento emocional que pode ser uma maneira de prover um julgamento estético e também despertar uma emoção (Juslin & Västfjäll, 2008; Juslin, 2016). As discussões de Elliott e Silverman (2012a, 2015) convergem com os estudos de Juslin (2013, 2016/2009), que apresenta pesquisas empíricas para ilustrar sua posição sobre a ideia de que não existem emoções puramente estéticas. Os autores concordam que as emoções despertadas pela música são as mesmas ou similares às emoções despertadas no cotidiano em relação a outros eventos. As posições dos autores também convergem em pensar a música não como um objeto estético autônomo, mas como uma ação humana que envolve um fenômeno sônico contextualizado de constante interpretação e escuta.

Além dos sete mecanismos subjacentes apresentados, Elliott e Silverman (2012a, 2015, 2016) adicionam outros quatro mecanismos por considerarem que suas predisposições como filósofos os levam a pensar a música como uma prática social-cultural corporificada, ao invés de peças ou “objetos” isolados. Estes quatro mecanismos adicionados são:

- Monitoramento cognitivo e nomeação: um processo de reajuste das avaliações iniciais dos indivíduos sobre padrões musicais que implicam em sua atenção e em seus comportamentos fisiológicos. Esses processos de reajuste de suas avaliações ajudam os indivíduos a interpretar e refletir sobre suas experiências musicais-emocionais. A nomeação é um comportamento importante devido ao desejo humano de explicar e descrever as suas reações emocionais. A partir dessas nomeações, as emoções dos indivíduos são reajustadas ciclicamente a partir do momento em que eles as nomeiam, constituindo-se de um processo e ação de nomeação emocional que envolve componentes cognitivos, narrativos e musicais.
- Corporeidade: as respostas emocionais à música são corporificadas na medida em que a experiência emocional também é originada no corpo enquanto elemento central para as experiências emocionais (com as possibilidades de experiências de toque, cheiro, gosto, etc.).
- Persona musical: trata-se de padrões musicais que podem ser ouvidos e sentidos como enunciados emocionais, por exemplo, da vida de um compositor na forma de histórias ou narrativas, como o drama de um determinado personagem que o ouvinte passa a responder emocionalmente ao reconhecimento desta persona.
- Apego social: a música facilita três apegos sociais básicos: vínculos emocionais entre bebês e cuidadores, conexão entre adultos e apegos emocionais entre indivíduos em grupos sociais. O apego social está relacionado com o contágio (e, de certa forma, também envolve os outros mecanismos) e com a liberação do



neurotransmissor oxitocina que proporciona um estímulo de prazer na atividade musical coletiva.

Ao final dos capítulos que discutem exclusivamente sobre a experiência emocional-musical, Elliott e Silverman (2012a, 2015) adicionam algumas implicações dessas experiências para a educação musical. De maneira prática, os autores afirmam que os professores de música devem encorajar os estudantes a pensar na dimensão emocional enquanto fazem e escutam música e devem engajar os estudantes na escuta musical que envolva a expressão e a vivência de emoções em peças e performances e suas narrativas específicas. Além disso, Elliott e Silverman (2015, p. 331) afirmam que professores devem “encorajar os estudantes a vivenciar e discutir as emoções que possam sentir e se apegar às experiências musicais-visuais, musicais-táticas, musicais-sociais e de música-movimento”, e engajá-los em uma prática que envolva a criação de expressões musicais e a utilização de “palavras emocionais” para descrever e nomear suas experiências no fazer e escuta musical. Por fim, os autores consideram que a experiência emocional-musical é central no ensino e aprendizagem de música, pois somos seres sociais que nos engajamos emocionalmente ao longo da vida em diversos aspectos, inclusive no fazer e escuta musical.

Para finalizar esta seção, Elliott e Silverman (2016) retomam as discussões sobre a experiência emocional sentida com a música após a publicação de MM2, agora com o foco em crianças e adolescentes e a música popular. Além das contribuições para o conceito de experiência emocional-musical (apresentados em conjunto com a revisão de MM2), há uma retomada da ideia de reconhecer o fazer e a escuta musical como experiências enactivo-corporificada, ou seja, as experiências são sentidas no mundo da pessoa que está fazendo ou escutando música e esta pessoa constitui-se como o agente ativo desta ação vivenciada. Segundo os autores, esta questão é inseparável de significados culturais, políticos, de gênero e outros.

Em relação às implicações para a educação musical, Elliott e Silverman (2016) apresentam algumas reflexões que ajudam a pensar a maneira emocional com que os jovens se relacionam com a música e como este relacionamento implica em suas preferências musicais e suas questões pessoais enquanto um ser no mundo. Segundo os autores, as experiências de fazer e escutar música vivenciadas de maneira compartilhada ou individual (em particular, sem outras pessoas envolvidas presencialmente) perpassam uma conexão musical, emocional, corpórea, social e cultural. Elliott e Silverman (2016) afirmam que as experiências emocionais com a música são importantes: (1) para o desenvolvimento musical, emocional, social e cultural de jovens, assim como no processo de construção de sua identidade; (2) para o desenvolvimento musical criativo e o engajamento musical e pessoal dos indivíduos; e (3) na estimulação de uma forma positiva que motiva o estudante a continuar em uma atividade musical. Os autores estendem a importância da

música para as práticas e canções (música com letra) populares que estão presentes, em sua maioria, no cotidiano dos jovens. Além disso, eles reforçam a importância de ambientes de ensino de música (formais ou informais) que desenvolvam um sentimento positivo entre professores, alunos e material musical estudado de maneira holística, pois eles consideram que é importante que todos os professores de música “tenham em mente que o avanço do desenvolvimento musical de crianças e jovens é coexistente ao fortalecimento de seus sentimentos de bem-estar, significado musical, segurança e dignidade pessoal” (Elliott & Silverman, 2016, p. 260).

## **2.4. Engajamento musical**

Esta seção apresenta alguns trabalhos que discutem o engajamento musical com a finalidade de fornecer subsídios teóricos na busca de uma compreensão deste constructo. Elliott e Silverman (2015) também apresentam uma compreensão sobre o conceito de engajamento musical. Os autores afirmam que o engajamento musical apresenta várias dimensões e constitui-se de uma ação e participação ativa. Os autores apresentam alguns aspectos que podem estar inclusos e que podem dar origem ao engajamento musical: (1) a interpretação, improvisação, composição, arranjo e condução de maneira expressiva e criativa; (2) a escuta profundamente atenta para aspectos musicais e pessoais nas possibilidades de peças e eventos musicais; (3) as maneiras diferentes de produção musical que envolvem a tecnologia e mídias de forma expressiva e criativa; e (4) as ações de movimentar-se e dançar socialmente, expressivamente e criativamente.

Elliott e Silverman (2012a, 2015, 2016) afirmam que as relações emocionais de estudantes de música, ouvintes e intérpretes com o material musical ou com as pessoas envolvidas nestes processos influenciam diretamente no engajamento musical. Ao afirmar que os professores devem engajar os estudantes na escuta de expressões emocionais, na escuta com suas emoções e na criação musical de maneira emocionalmente expressiva, os autores reforçam o papel da experiência emocional no engajamento musical. Elliott (2000) afirma que o engajamento musical proporciona uma situação que faz com que o sentimento positivo de prazer emergja e proporcione uma motivação e recompensa imediata no indivíduo. Desta forma, o prazer emerge do engajamento musical ativo nas ações de escuta e fazer musical, tanto de maneira individual quanto coletiva. Portanto, percebe-se que há uma relação entre o engajamento musical proporcionar emoções e sentimentos positivos em quem realiza alguma atividade musical e, ao mesmo tempo, os sentimentos e emoções relacionados com as interações musicais (material musical, relações interpessoais, ambiente, situação, etc.) influenciam no engajamento musical.

Ao discutir como professores podem dar suporte para o ensino de música nas escolas, Elliott e Silverman (2015) afirmam que a comunidade escolar deve ser engajada em práticas musicais ativas que envolvam experiências emocionais-musicais positivas, o que impacta no valor que a comunidade atribui para o ensino de música. Há nesta discussão um sentido de que o engajamento musical é “contagioso”, ou seja, as pessoas engajadas em situações de fazer e escuta musical “contagiam” outras pessoas a engajarem-se musicalmente também. Novamente, coloca-se em discussão o valor das experiências emocionais com o material musical, o ambiente de ensino-aprendizagem e as relações entre os indivíduos no engajamento musical das pessoas. Hallam (2010) também afirma que o engajamento musical de estudantes de música (assim como a de músicos e ouvintes) está relacionado a experiências emocionais positivas. Além disso, pesquisas têm apontado que o engajamento com a música está relacionado com a regulação de emoções, o sentimento de emoções específicas (individual ou coletivo), o desenvolvimento de um pertencimento social ou identidade, entre outras (North & Hargreaves, 1999, 2008; Zentner, Grandjean, & Scherer, 2008; Hallam, 2010; Lamont, 2012).

Elliott e Silverman (2015) relacionam o engajamento musical diretamente à experiência de fluxo. A Teoria do Fluxo foi fundamentada por Csikszentmihalyi (1990) e prevê dois aspectos principais para que a experiência de fluxo ocorra (ou a manutenção do estado de fluxo): (1) alguma coisa para fazer (um desafio) e (2) a capacidade para realizar esta determinada atividade (conhecimento). Estes dois aspectos precisam estar combinados ou balanceados de maneira contínua, caso contrário, a atividade poderá resultar em tédio ou frustração. Além disso, a experiência de fluxo depende de um engajamento ativo do indivíduo em uma determinada atividade de maneira a promover um dinamismo constante, buscando sempre um aumento de desafios e conhecimentos de maneira cada vez mais complexa. Elliott e Silverman (2015) também chamam atenção para a influência das circunstâncias e ambientes na experiência de fluxo, pois ambientes não éticos e dominados por situações de medo e punição provavelmente não oportunizarão esta experiência nas pessoas. A experiência de fluxo é marcada por um foco completo em determinada atividade, uma perda de consciência (como a perda da noção de tempo) e emoções positivas (como prazer e satisfação), autoestima e felicidade. Portanto, Elliott e Silverman (2015) afirmam que promover uma prática musical (que envolva o fazer e escuta musical) que permita o engajamento ativo de estudantes e que possa, então, oportunizar experiências de fluxo é fundamental para o desenvolvimento musical e pessoal dos estudantes.

Em seu estudo que buscou explorar as emoções positivas e negativas em relação às fortes e memoráveis experiências na performance musical de estudantes, Lamont (2012) apoia-se em pesquisas que reforçam a interdependência de alguns fatores que podem proporcionar bem-estar na escuta e fazer musical, como as emoções, o engajamento, a criação de significado e a

autonomia. A concepção de engajamento musical da autora está conectada, assim como outras pesquisas que buscaram explorar as fortes experiências com a música, com a Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi (1990) e com sua importância na geração e manutenção do engajamento com a música. A revisão da literatura realizada pela autora indica que o desenvolvimento de uma identidade positiva consigo mesmo ou com um grupo e a conexão com outras pessoas e o senso de pertencimento a um grupo parecem desempenhar um papel importante no engajamento musical de estudantes e músicos. Como resultados principais de sua pesquisa, Lamont (2012, p. 588) afirma que quase todas as experiências investigadas sobre o engajamento musical incluíram emoções positivas, o que pode confirmar pesquisas anteriores sobre o músico escolher se engajar e reengajar por meio de algum tipo de prazer intrínseco da performance musical. No entanto, a autora encontrou emoções negativas que estavam relacionadas principalmente com a preparação e a ansiedade na performance, apesar destas emoções terem sofrido uma transformação para emoções positivas nos relatos dos participantes de sua pesquisa.

O engajamento musical é discutido por O'Neill (2012) em seu texto que tem como objetivo defender uma mudança de paradigma no pensamento de educadores musicais sobre os estudantes de música, de maneira a enfatizar o potencial de cada indivíduo e seus contextos em uma aprendizagem musical que proporcione um engajamento musical positivo, propositivo e transformador. Neste sentido, “há uma dimensão temporal e espacial para o aprendizado musical e ambos precisam ser considerados em nossos esforços para entender e engajar os estudantes de música” (O'Neill, 2012, p. 164). Apesar de a palavra engajamento ter sido vagamente definida, a autora afirma que este conceito tornou-se cada vez mais recorrente nas pesquisas na área da educação e psicologia e, geralmente, refere-se a:

Uma forma de envolvimento ou participação em uma atividade que possui tanto um componente psicológico (por exemplo, valores, significado, identidade, senso de pertencimento) quanto um componente comportamental (por exemplo, esforço, intensidade, concentração focalizada). (O'Neill, 2012, p. 165).

Além disso, O'Neill (2012) também destaca o conceito de engajamento musical positivo, que está focado na motivação e participação significativa em uma atividade de aprendizagem, na qual há um senso de relevância, propósito e realização. Em relação ao engajamento musical transformativo, que é o foco da autora, O'Neill (2012) afirma que este conceito está relacionado a uma aprendizagem musical de maneira positiva que pode atuar como catalisadora de transformações em indivíduos e grupos, e os estudantes são engajados como agentes ativos de seu desenvolvimento musical de maneira empoderada e crítica. A autora busca um desenvolvimento da ideia de engajamento musical transformativo em diferentes teorias, como a teoria da

aprendizagem transformacional e a pedagogia crítica e transformativa, e dentro de uma concepção que busca desviar o foco da ideia de estudantes talentosos/não talentosos para a ideia de que todos têm algo para aprender em todos os contextos de desenvolvimento musical. Além disso, O'Neill (2012) afirma que a maneira pela qual os estudantes são acolhidos socialmente ou como se sentem em relação às suas relações interpessoais pode proporcionar um engajamento significativo em suas atividades, bem como possibilidades transformativas em suas vidas pessoais.

Antes de discutir mais detalhadamente sobre o engajamento musical transformativo, O'Neill (2016) faz uma breve revisão da literatura sobre o que é o engajamento. De acordo com a literatura consultada, a autora afirma que fatores que proporcionam o engajamento de estudantes em situações de ensino e aprendizagem estão relacionados a atividades com objetivos definidos, contextualizadas, interessantes e desafiadoras. Além disso, fatores como a relevância ou a relação com experiências do “mundo real”, atividades sociais ou interativas, oportunidades de reflexão, e situações que proporcionem a autonomia do estudante também são vistas como relevantes para o engajamento na aprendizagem. O'Neill (2016) cita a ideia de John Dewey sobre como atingir um estado de ótimo interesse na aprendizagem, que consiste em manter experiências divertidas e sérias ao mesmo tempo, em um ritmo dialético. Sobre o que pode proporcionar engajamento em uma atividade, a autora também cita a balança do fluxo de Csikszentmihalyi (1990), que consiste em desafios e habilidades combinadas na medida certa.

O'Neill (2016) afirma que o engajamento musical, bem como sua proposta de engajamento musical transformativo, é alcançado quando há uma imersão em uma atividade significativa que pode, então, proporcionar desenvolvimento, crescimento e transformação. Estas atividades de ensino e aprendizagem envolvem uma relação entre professor e aluno de maneira holística e acontecem em “contextos culturais e políticos nos quais o fazer musical se torna significativo” (O'Neill, 2016, p. 609). Ao trazer à tona as ideias de Paulo Freire sobre o respeito com o estudante e o reconhecimento de seu mundo/contexto, a autora afirma que “os educadores podem dar vida às lições por meio de um convite a investigação do mundo real através da reflexão e do diálogo, e tomando ações para trazer mudanças positivas e transformações sociais” (O'Neill, 2016, p. 609). Portanto, o engajamento requer que os educadores descubram como engajar seus estudantes em uma busca de entender o que eles precisam em termos musicais ou demais necessidades, o que não representa uma tarefa fácil. O'Neill (2012, 2016) afirma que um estudante pode encontrar barreiras e obstáculos em seu engajamento musical, bem como o engajamento musical pode apresentar-se em diferentes níveis de qualidade, intensidade e propósito. Neste sentido, o professor de música deve estar atento às questões envolvidas no engajamento musical de cada estudante e promover as melhores condições para capacitar o estudante em sua prática específica.

No âmbito na pesquisa nacional, Beineke (2015) realizou um estudo de caso com crianças e teve como objetivo investigar as formas que as dimensões da aprendizagem criativa se articulam com a composição musical na educação básica, a qual possuía como uma das dimensões o engajamento dos interesses das crianças. Beineke (2015) afirma que a professora investigada em seu trabalho demonstrou características que a literatura da área apresenta sobre promover o engajamento dos estudantes, como atividades prazerosas, espaços de discussão, o trabalho coletivo e a promoção de interesse no processo criativo, tornando o conteúdo atraente e interessante.

Em um estudo de levantamento sobre o predomínio do controle ou o estímulo da autonomia em aulas individuais de instrumento, Figueiredo (2014) parte do pressuposto da literatura de que é possível um melhor desenvolvimento, engajamento e bem-estar dos estudantes em ambientes que promovam a autonomia. A partir dos referenciais consultados, o autor afirma que um professor com perfil que estimule e promova a autonomia tende a favorecer o engajamento musical do estudante. Segundo o autor, o processo educativo-musical parece indicar diferentes fatores que favorecem a autonomia, tais como professor, estudantes e ambiente. Além disso, as emoções positivas, bem-estar, engajamento e autonomia parecem estar relacionados de maneira a prover um melhor ambiente de ensino e aprendizagem na educação geral e na educação musical.

Com o objetivo de “compreender e problematizar os sentidos musicais e sociais responsáveis pela construção (e pela manutenção) do envolvimento musical das crianças em aulas de musicalização”, Madalozzo (2019, p. 32) realizou um estudo de caso etnográfico educacional com crianças de cinco anos de uma turma de musicalização infantil ao longo de um semestre letivo em uma escola especializada. O autor afirma que inicialmente pensou o termo “envolvimento” como sinônimo de “engajamento” musical, no sentido mais próximo dos verbos “envolver” e “engajar” em dicionários: “a criança tomando parte, abraçando, empenhando-se, sendo cativada, tendo sua atenção atraída em atividades de prática musical” (Madalozzo, 2019, p. 131). Além disso, o autor realizou o exercício de propor uma definição provisória no início de seu texto para ambos os termos, tendo como foco o seu objeto de estudo.

Em relação à definição inicial de engajamento musical, Madalozzo (2019, p. 25) afirma que se constitui de uma “postura de adesão e interação das crianças com o material musical a partir de sua atenção, concentração, alegria, prazer, expressados por meio de uma série de indicadores corporais”, como, por exemplo, “o direcionamento do olhar, a curiosidade, os comentários verbais, a movimentação, indicativos de uma participação ativa na musicalização”. Já na definição inicial de envolvimento musical, ele afirma que se constitui de um “jogo definido pelo prazer e pela interação criativa das crianças com a atividade musical, a partir das relações entre seus pares e com os adultos em um ambiente desafiador e de respeito à sua autonomia” (Madalozzo, 2019, p. 28). O autor compreende que sua revisão da literatura e diálogos iniciais com o campo empírico



investigado sugerem a utilização do termo “envolvimento” em seu trabalho. Neste sentido, Madalozzo (2019, p. 132) afirma que parece existir quatro tipos de envolvimento a partir do olhar para o seu estudo de caso: com o *foco na criança*: (1) do engajamento ou participação e (2) da natureza expressiva múltipla do contato com o material musical; e com o *foco no adulto*: (3) da estratégia pedagógica de gestão e (4) da valorização da autonomia musical da criança em aula. Desta forma, em sua pesquisa, o autor propõe um conceito de “envolvimento” que passa a abarcar o próprio “engajamento” e outros conceitos discutidos ao longo do texto: “o engajamento (enquanto participação, atuação), o jogo, a atividade, a criAtividade<sup>12</sup>, e por fim a interação social (as crianças com os adultos em relação à produção musical)” (Madalozzo, 2019, p. 132).

A visão de Madalozzo (2019) sobre o envolvimento/engajamento musical abarca os componentes apresentados nesta seção de revisão da literatura a partir de pesquisas em língua inglesa. Esta correspondência também se encontra na própria escolha da tradução do termo “envolvimento” para o inglês: *engagement* (engajamento). Entende-se que o autor se propôs a realizar um exercício crítico, como ele mesmo aponta, que busca ir além de definições do “senso comum”, problema também indicado por O’Neill (2012) ao abordar a definição do conceito de engajamento e como os autores têm se utilizado do termo sem um esclarecimento aprofundado. Além disso, parece existir uma tendência de definir o conceito de engajamento a partir de uma visão multidimensional, ou seja, a partir de subcomponentes que estão entrelaçados e que parecem suscitar a curiosidade dos pesquisadores. A revisão de Madalozzo (2019) também contempla o pensamento do envolvimento/engajamento musical a partir da Teoria do Fluxo (Csikszentmihalyi, 1990), que leva o autor a considerar o envolvimento/engajamento (intrinsecamente relacionado com estado de *fluir* ou *fluxo*) como aspecto fundamental para a aprendizagem musical.

Como principais resultados de sua pesquisa, Madalozzo (2019) afirma que em uma primeira análise de caráter longitudinal, foi possível estabelecer categorias para o envolvimento musical identificado em dois grupos: (1) *envolvimento nas ações das crianças*: exploração sonora, conexão com o material musical ou com o repertório, criação musical, entendimento da ordem da aula, encantamento, e interesse em participar; e (2) *envolvimento nas ações das professoras* (adultas): variedade de abordagens, orientação nos momentos de dificuldade, valorização da criatividade, trabalho em grupo, proposta de novos desafios, e respeito à expressão individual. Em uma segunda análise de caráter transversal, Madalozzo (2019) reorientou seu olhar ao considerar

---

<sup>12</sup> Madalozzo (2019, p. 114) propõe o conceito de criAtividade como um ponto-chave do envolvimento musical, que abarca sentidos musicais e sociais, e enquanto um conceito que apresenta um “duplo ‘jogar-se’ na descoberta musical: dos dois protagonistas do processo na/pela música (crianças e professores)”. Para ele, este jogo “engloba todos os meios de contato com o material musical, em processos de livre investigação na exploração sonora, na construção musical na execução e na escuta ativa, mesmo no registro gráfico, e por fim no desenvolvimento do senso crítico – ou seja, um ciclo completo de envolvimento da criança com a música, em um exercício compartilhado das crianças-protagonistas com os professores-orientadores” (p. 111).



as crianças e adultas como agentes do envolvimento musical. Portanto, ele considerou nesta nova visão que seus dados apontavam para um envolvimento musical a partir de dois sentidos integrados: (1) *sentidos musicais*: “relações estabelecidas entre as crianças e a música, em situações mediadas pelas adultas-professoras”; e (2) *sentidos sociais*: “relações entre as crianças e as adultas, mediadas pela música” (Madalozzo, 2019, p. 97).

Os caminhos teóricos traçados e os estudos consultados apresentam reflexões para se pensar as emoções do estudante de música e o favorecimento de seu engajamento musical. A partir disto, a presente pesquisa pretende verificar a ideia de que a emoção e o engajamento musical dos estudantes estão diretamente relacionados em processos de ensino e aprendizagem de música. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi investigar a relação entre emoção e engajamento em aulas de prática em conjunto em um curso superior de música.

### 3. METODOLOGIA

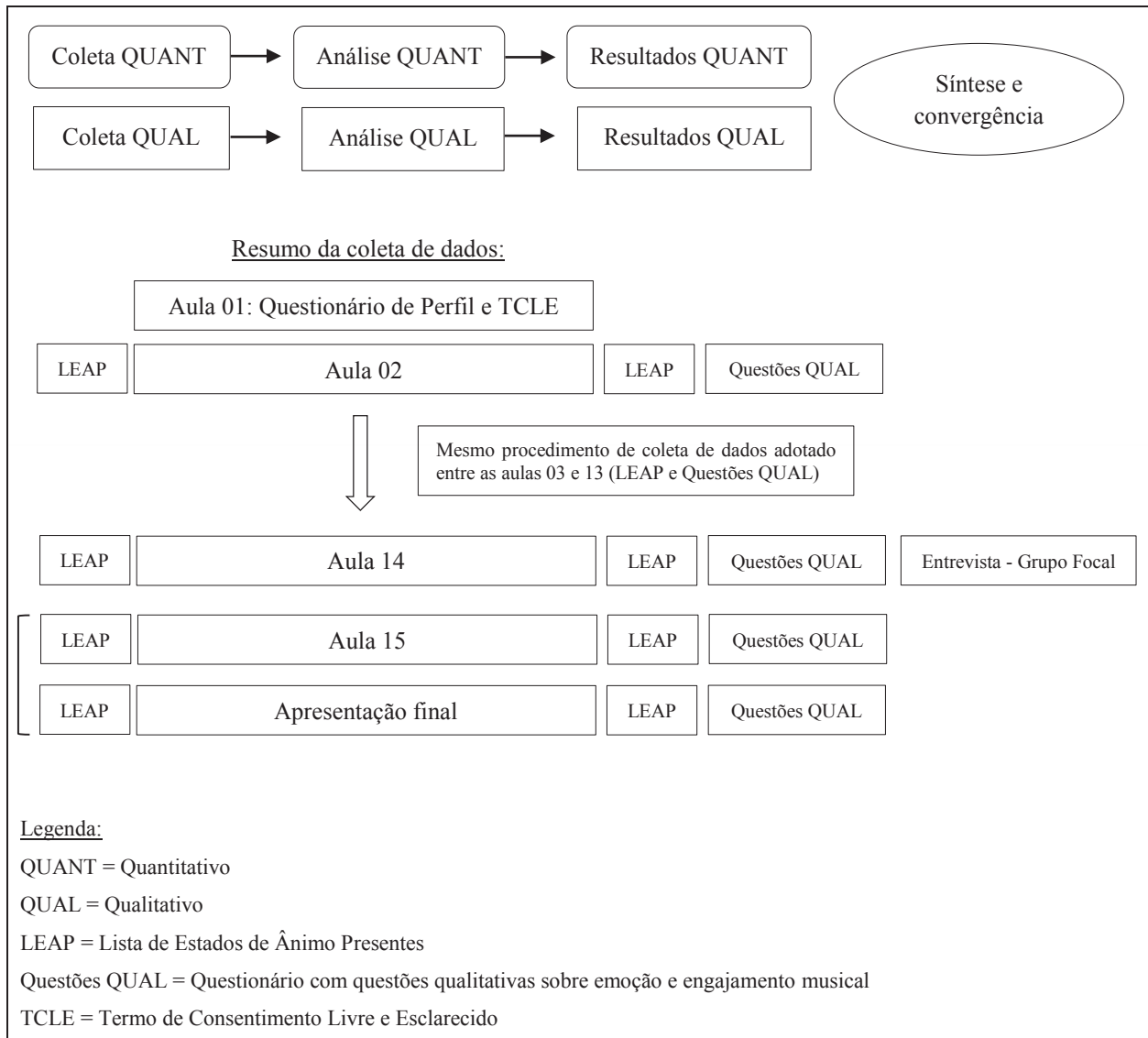
Neste trabalho, a pesquisa de métodos mistos foi adotada, também chamada de metodologia mista ou abordagem mista. Creswell e Plano Clark (2013) definem a pesquisa de métodos mistos como aquela em que o investigador coleta e analisa dados quantitativos e qualitativos que podem ser integrados de diversas formas e podem envolver diferentes fases. Além disso, os autores afirmam que a metodologia mista pode apresentar prioridade a uma ou ambas as formas de dados (quantitativos e qualitativos) e há a combinação e estruturação de procedimentos para a condução do estudo levando em consideração visões de mundo filosóficas e lentes teóricas. Segundo Creswell e Plano Clark (2013), uma pesquisa de métodos mistos geralmente pode ser empregada quando existe uma necessidade de explicar resultados iniciais, generalizar achados exploratórios, melhorar um estudo com um segundo método, empregar melhor uma postura teórica e entender o objeto da pesquisa por meio de múltiplas fases da pesquisa.

Os cuidados na condução de uma pesquisa de métodos mistos devem ser levados em consideração, uma vez que há a utilização de métodos e coletas de dados de características quantitativas e qualitativas que em algum momento serão unidos para explicar o fenômeno que pretende-se estudar. No entanto, Creswell e Plano Clark (2013) afirmam que a utilização desta abordagem é vantajosa na medida em que os pontos fracos de uma ou outra abordagem podem ser compensados. Além disso, este tipo de abordagem traz um número maior de evidências para o estudo de um problema e uma abertura de paradigmas para se pensar a pesquisa e sua condução. Segundo Creswell e Plano Clark (2013), uma pesquisa de métodos mistos pode apresentar relações independentes ou interativas entre elementos quantitativos e qualitativos, priorizar um dos resultados ou ambos igualmente e ser conduzida de maneira sequencial, simultânea ou multifásica. Além disso, a mistura dos elementos quantitativos e qualitativos pode ocorrer ao nível do projeto (por exemplo, quando um projeto maior quantitativo incorpora elementos suplementares qualitativos para sua realização) ou na interpretação, análise ou coleta de dados. Creswell e Plano Clark (2013) consideram que as decisões sobre a condução da pesquisa de métodos mistos podem ser agrupadas em seis principais tipos de projetos. Na presente pesquisa, utilizou-se do projeto paralelo convergente. Neste tipo de projeto, os dados são coletados de maneira simultânea durante a mesma fase da pesquisa e ambos os elementos quantitativos e qualitativos são mantidos independentes e priorizados igualmente<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Os demais tipos de projetos citados por Creswell e Plano Clark (2013) são: sequencial explanatório, sequencial exploratório, incorporado, transformativo, e multifásico.

A partir do mapeamento sobre as questões que envolvem a pesquisa de métodos mistos, a figura 1 apresenta a síntese dos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa por meio de um projeto paralelo convergente:



**Figura 1** – Síntese dos procedimentos metodológicos e apresentação do projeto paralelo convergente utilizado na presente pesquisa.

Como indicado na figura 1, a presente pesquisa apresenta um projeto paralelo convergente com a coleta de quantitativos e qualitativos de maneira simultânea. De um lado, utilizou-se da Lista de Estados de Ânimo Presentes (LEAP) como procedimento de coleta de dados quantitativos. De outro lado, um questionário com questões qualitativas e uma entrevista semiestruturada com grupo focal foram utilizados como procedimentos de coleta de dados qualitativos. Ambos os tipos de resultados (quantitativos e qualitativos) foram analisados separadamente e apresentados de forma parcial para depois serem relacionados e interpretados.

Em relação ao instrumento de coleta de dados quantitativos, foi utilizado a Lista de Estados de Ânimo Presentes (LEAP) sempre no início e no final de 14 aulas e da apresentação final. Engelmann (1986, 2002) desenvolveu a LEAP para mensurar os estados de ânimos de indivíduos no presente momento em que eles estão respondendo à escala. Trata-se de um instrumento de medida desenvolvido em um contexto brasileiro e, portanto, em língua portuguesa. O autor afirma que a LEAP possui uma aplicação ampla, podendo ser utilizada para fins de medições psicológicas em diversas áreas do saber para fins de caracterização emocional, pesquisas no uso de fármacos e estudos sociológicos, educacionais, bioquímicos, entre outras possíveis aplicações. O desenvolvimento desta lista deu-se por meio de uma sequência de análises fatoriais que partiram de 536 relatos verbais de estados subjetivos que foram reduzidos para 370 e reduzidos novamente até 40 locuções no presente do indicativo da língua portuguesa (por exemplo, “sintome orgulhoso”) que podem ser agrupadas em 12 fatores (Engelmann, 1986). A LEAP foi utilizada principalmente nas áreas da saúde e do esporte. Na área da saúde, Bueno, De Martino e Figueiredo (2003) utilizaram a LEAP em uma pesquisa que buscou verificar variações nos estados emocionais de dez enfermeiras no início e fim de seus turnos de trabalho em um hospital. Os autores indicam que os estados de ânimo encontrados podem traçar um perfil das enfermeiras participantes na pesquisa e diferem em função do turno de trabalho delas, com características distintas entre os turnos do dia e da noite. Na área do esporte, Bueno e Di Bonifácio (2007) utilizaram a LEAP para verificar as alterações de estados de ânimo em atletas de voleibol antes e após cada jogo em função do sexo dos participantes da pesquisa e das fases da competição. Em seus resultados, os autores afirmam que a lista utilizada permitiu traçar um perfil comum e estável de estados de ânimo presentes nos atletas em função das comparações realizadas e das locuções da LEAP.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados qualitativos, foram utilizados um questionário com questões qualitativas e uma entrevista semiestruturada com grupo focal. O primeiro instrumento de coleta de dados de natureza qualitativo foi o questionário com questões qualitativas (emoção e engajamento musical) que foram coletadas sempre no final de 14 aulas e após a apresentação final da disciplina de prática musical em conjunto investigada. Este instrumento de coleta de dados foi apresentado sempre no verso da folha que continha a LEAP respondida no final dos respectivos encontros da disciplina (maiores detalhes a seguir na apresentação de cada um dos procedimentos de coleta de dados utilizados). Mesmo que estas questões qualitativas tenham sido coletadas por meio de um questionário, Creswell e Plano Clark (2013) afirmam que questões abertas coletadas em questionários também configuram-se como dados qualitativos.

O segundo instrumento de coleta de dados de natureza qualitativo foi a entrevista semiestruturada com grupo focal. Esta entrevista foi realizada no final da aula 14 e teve a duração

total de 30 de minutos. De maneira geral, as entrevistas são utilizadas nas pesquisas sociais para a coleta de dados qualitativos com a finalidade de detalhar e compreender crenças, atitudes e motivações em relação aos comportamentos dos participantes entrevistados em determinado contexto (Gaskell, 2012). Além disso, Gaskell (2012) afirma que a entrevista pode apresentar dados que podem dialogar de maneira pertinente com outros métodos e outras formas de coleta de dados. Já a entrevista semiestruturada é aquela em que há um roteiro de questões para guiar a entrevista e há a possibilidade de inclusão de algum tópico de entrevista que vá além do roteiro e que surja no momento de sua realização. Por fim, a entrevista com grupo focal é aquela realizada com um grupo de participantes de maneira coletiva. Nesta forma de entrevista, Gaskell (2012) afirma que o pesquisador é o catalisador da interação social entre os participantes em um processo dinâmico, em que o grupo é mais importante do que a soma de suas partes e o grupo pode apresentar algum nível de envolvimento emocional em relação ao tema de pesquisa e ao contexto em que estão inseridos. Além disso, em uma situação de entrevista com grupo focal “a partilha e o contraste de experiência constrói um quadro interessante e preocupações comuns que, em parte experienciadas por todos, são raramente articuladas por um único indivíduo” (Gaskell, 2012, p. 77).

A utilização de uma abordagem de métodos mistos para a coleta de dados desta pesquisa se justifica na medida em que os resultados podem ser complementares para o entendimento do problema da pesquisa, seja pela comparação ou pelo contraste. Ao discorrer sobre a atitude científica na pesquisa em educação musical, Mialaret (2001) também reforça uma postura metodológica que possa levar em consideração dados quantitativos e qualitativos de maneira complementar. Neste sentido, utiliza-se da triangulação<sup>14</sup> para identificar a convergência e correspondência dos dados quantitativos e qualitativos. Além disso, o referencial teórico utilizado para avaliação de processos de ensino e aprendizagem de música desenvolvida em *Music Matters* (Elliott, 1995; Elliott & Silverman, 2015) é adotado no âmbito deste trabalho. Estes autores sugerem que todos os recursos que forem necessários para a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem devem ser utilizados, entre eles, a coleta de informações de natureza quantitativas e qualitativas, o que também justifica o uso da abordagem de métodos mistos.

A postura do pesquisador na presente pesquisa configura-se como pesquisador-observador participante. Haguette (1999) afirma que a observação participante configura-se como o processo em que há a presença constante do pesquisador no contexto da coleta de dados e o observador está em contato com os pesquisados nas atividades do ambiente de pesquisa. No

---

<sup>14</sup> De acordo com Creswell & Plano Clark (2013), a triangulação se fundamenta na ideia de que diferentes métodos (quantitativos e qualitativos) podem ser utilizados para buscar a corroboração, convergência e correspondência dos dados encontrados na investigação de um mesmo objeto.

entanto, a observação participante não foi utilizada como procedimento formal de coleta de dados na presente pesquisa. A postura do pesquisador como participante incidiu: (1) no estudo e execução dos produtos musicais de maneira conjunta com os participantes da pesquisa; e (2) no auxílio à professora da disciplina em que a coleta de dados ocorreu.

Por fim, o processo de síntese de dados envolveu a variante da transformação dos dados com uma ênfase no elemento quantitativo. Neste processo, parte dos dados qualitativos foram quantificados com a finalidade de estabelecer uma relação direta entre as fontes de dados coletadas. Neste sentido, os dados são apresentados preliminarmente de maneira separada e depois apresenta-se a convergência e síntese dos resultados. Cada uma das fontes de dados coletadas passou por uma análise específica e ao final pôde-se realizar uma análise geral que envolveu uma triangulação dos dados. As próximas subseções do capítulo de metodologia desta pesquisa apresentam: (1) o local e contexto de coleta de dados e perfil dos participantes; e (2) o detalhamento de cada um dos procedimentos de coleta de dados utilizados na presente pesquisa.

### **3.1 Local e participantes**

Participaram desta pesquisa 16 estudantes da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que cursaram a disciplina de Prática de Conjunto Musical II oferecida para a licenciatura em música da UFPR no segundo semestre letivo de 2018. Nos cursos de graduação em música da UFPR existem oito disciplinas de Prática de Conjunto Musical que são divididas pela nomenclatura de I a VIII. Na organização curricular dos cursos, quatro delas (de I a IV) são obrigatórias, estão distribuídas nos dois primeiros anos da graduação e são ofertadas em turmas distintas para a licenciatura e o bacharelado em música da UFPR. Em relação às outras quatro disciplinas (de V a VIII), os professores podem ofertá-las como disciplinas optativas. As oito ementas das disciplinas de Prática de Conjunto Musical da UFPR são idênticas e as mesmas informações sobre a organização das disciplinas são encontradas no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC)<sup>15</sup>. Os documentos informam que o objetivo das disciplinas é formar grupos musicais que decidirão um repertório no início do semestre e apresentarão esse repertório publicamente no final no semestre. Os mesmos documentos informam que os estudantes possuem liberdade na formação dos grupos musicais (instrumentação, arranjos, composições e reinterpretações) e o professor irá organizar e direcionar as práticas em questões técnico-musicais e de interpretação e estilística, além de incentivar a criatividade dos estudantes. As informações sobre a organização

---

<sup>15</sup> Ementa da disciplina de Prática de Conjunto Musical II: [http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2012/10/Programa\\_Pratica\\_de\\_Conjunto\\_Musical\\_II.pdf](http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2012/10/Programa_Pratica_de_Conjunto_Musical_II.pdf) (acesso em 23/05/2018).

curricular das disciplinas referem-se àquelas em vigência no momento de realização da presente pesquisa<sup>16</sup>.

A solicitação para a realização da pesquisa na disciplina Prática de Conjunto Musical II foi realizada por meio do contato pessoal com a professora da disciplina. A pesquisa foi realizada em um período de 15 encontros distribuídos em quatro meses no segundo semestre letivo de 2018. As aulas ocorreram sempre às quartas-feiras das 15:30 às 17:30, entre 01/08/2018 e 21/11/2018. A tabela 1 a seguir apresenta o repertório e resumo das atividades realizadas ao longo da disciplina investigada e a variação no número de estudantes em cada encontro:

**Tabela 1** – Resumo das atividades realizadas ao longo da disciplina investigada e variação no número de estudantes em cada encontro.

Aula	Número de alunos <sup>1</sup>	Repertório e resumo da aula
01	16	Informações sobre a disciplina e primeira leitura da canção <i>Stella Splendens</i> (Livro Vermelho de Montserrat).
02	13/15	Prática coletiva da canção <i>Stella Splendens</i> (Livro Vermelho de Montserrat, anônimo, século XIV).
03	14	Prática coletiva da canção <i>Sumer Is Icumen In</i> (canção medieval de origem inglesa, anônimo, século XIII).
04	13	Prática coletiva da canção <i>Stella Splendens</i> e <i>Summer Is Icumen In</i> .
05	15	Prática coletiva da canção <i>Polorum Regina</i> (Livro Vermelho de Montserrat, anônimo, século XIV).
06	13/10	Breve contextualização histórica realizada por um professor convidado e prática coletiva da canção <i>Ad Mortem Festinamus</i> (Livro Vermelho de Montserrat, anônimo, século XIV).
07	14/15	Prática coletiva da canção <i>Polorum Regina</i> . Divisão da turma em dois grupos para a prática coletiva das músicas <i>Stantipes (1)</i> (música medieval de origem inglesa, anônimo, século XIII) e <i>La Quarte Estampie Royal</i> (música medieval de origem francesa, Hespèrion XXI, século XIII).
08	15/16	Prática coletiva das canções <i>Stella Splendens</i> , <i>Sumer Is Icumen In</i> e <i>Polorum Regina</i> .
09	12/11	Prática coletiva das canções <i>Stella Splendens</i> , <i>Sumer Is Icumen In</i> e <i>Polorum Regina</i> .
10	13/15	Prática coletiva das músicas <i>Stantipes (1)</i> e <i>La Quarte Estampie Royal</i> em dois grupos.
11	12	Prática coletiva das canções <i>Ad Mortem Festinamus</i> , <i>Stella Splendens</i> e <i>Sumer Is Icumen In</i> .
12	9/10	Ensaio das quatro canções e duas músicas trabalhadas coletivamente na disciplina.
13	14	Prática coletiva da canção <i>Laudemus Virginem</i> e <i>Splendens Ceptigera</i> (Livro Vermelho de Montserrat, anônimo, século XIV). Ensaio de todo repertório estudado coletivamente na disciplina.
14	12	Ensaio de todo repertório estudado coletivamente na disciplina.
15	12/14	Ensaio de todo repertório estudado coletivamente na disciplina.
(15) AF <sup>2</sup>	14	Apresentação final para o público.

Nota. <sup>1</sup> Houve variação do número de estudantes entre o início e o final de algumas aulas por motivos de atrasos ou necessidade de sair mais cedo. <sup>2</sup> Apresentação final da disciplina.

<sup>16</sup> Os cursos de licenciatura e bacharelado (produção/criação musical) em música da UFPR passaram por uma reorganização curricular que entrou em vigência para os alunos ingressos no ano de 2019.



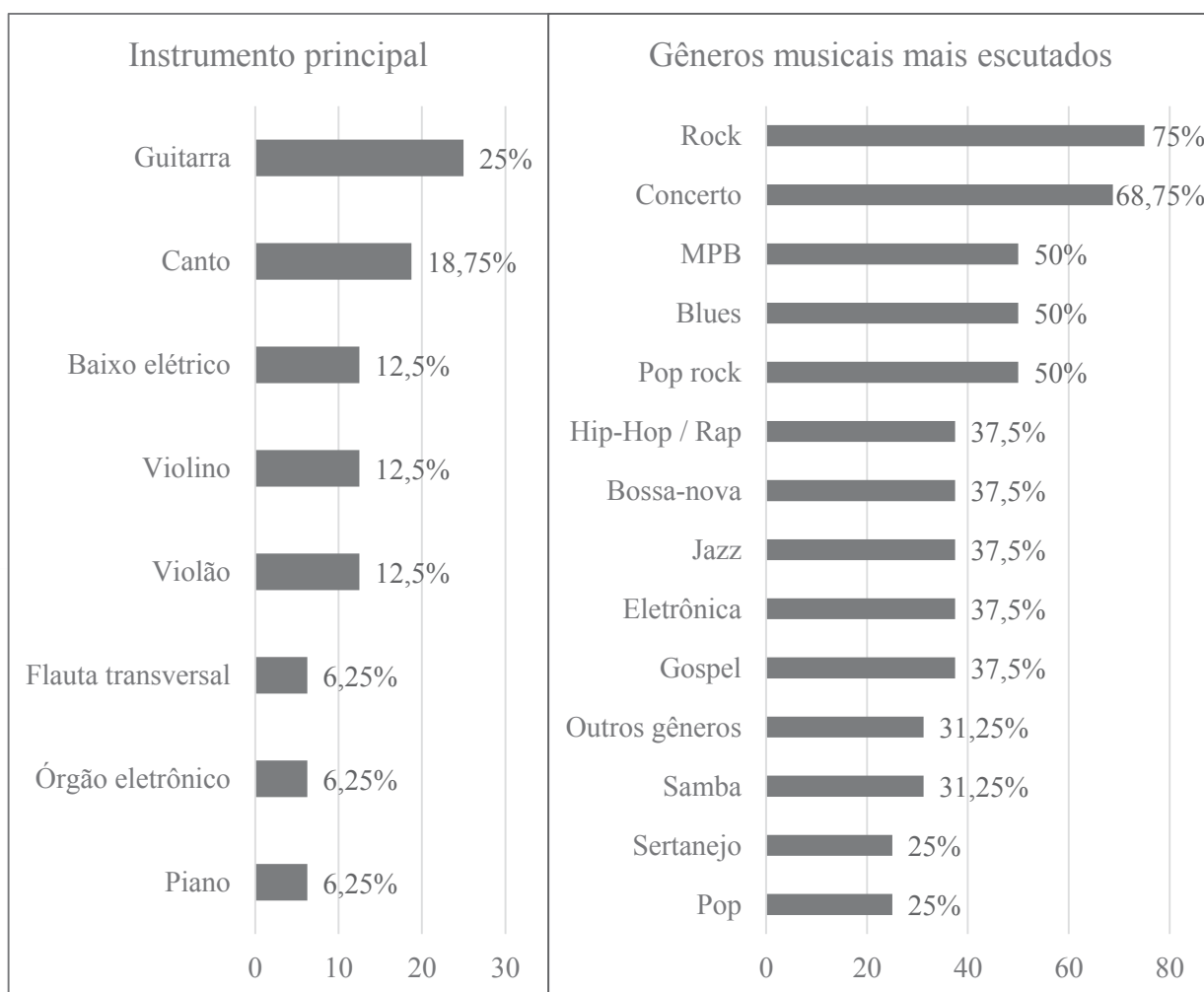
No primeiro dia de aula, a professora informou que a proposta da disciplina consistia na formação de um único grupo (com exceção das músicas instrumentais) para a execução de músicas e canções do repertório medieval europeu. A professora descreveu um pouco do repertório musical escolhido e informou que o mais importante era o contato com o repertório. Por este motivo, realizaram-se adaptações e arranjos próprios para a execução de cada produto musical e não houve uma preocupação com uma interpretação historicamente orientada com técnicas e instrumentos de época. A voz foi o principal instrumento utilizado e houve a inclusão de flauta-doce, flauta transversal, violino, violão, órgão eletrônico e percussão. As canções do Livro Vermelho de Montserrat, um manuscrito medieval do século XIV encontrado na Espanha com canções em homenagem à Nossa Senhora de Montserrat, foi o principal repertório desenvolvido nas aulas. Além disso, foram estudadas duas músicas instrumentais do repertório medieval europeu e uma canção medieval de origem inglesa. O repertório de canções e músicas estudadas na disciplina está descrito na tabela 1 e as partituras encontram-se nos anexos da dissertação. As principais práticas realizadas durante a disciplina consistiram em um aquecimento vocal, um estudo coletivo de uma nova canção ou música para integrar o repertório, um arranjo coletivo para o novo produto musical estudado e execuções coletivas da nova canção e/ou de canções do repertório já estudado. A aula 06 contou com a participação de um professor convidado que apresentou uma breve contextualização histórica do repertório que foi desenvolvido ao longo da disciplina. As últimas quatro aulas foram reservadas para ensaios e, por fim, houve uma apresentação pública de todo o repertório estudado ao longo da disciplina. Esta apresentação ocorreu nas instalações do Departamento de Artes da UFPR e foi aberta para todos os interessados.

Com a finalidade de caracterizar a população da pesquisa, um questionário de perfil geral e perfil musical foi aplicado no primeiro dia de aula (apêndice I). Participaram desta pesquisa 16 estudantes da UFPR distribuídos da seguinte forma: quatorze (87,5%) estudantes da licenciatura em música, um (6,25%) estudante do bacharelado em música e um (6,25%) estudante do curso de geografia da UFPR. A disciplina foi ofertada para a licenciatura em música da UFPR, mas dois estudantes não eram do referido curso e estavam cursando a disciplina por motivos relacionados à disponibilidade de horários e à intenção de ingressar futuramente no curso de licenciatura em música da UFPR. Em relação ao gênero dos participantes<sup>17</sup>, onze (68,8%) se autodeclararam do gênero masculino e cinco (31,3%) do gênero feminino. Os estudantes dos cursos de música da UFPR (n = 15) estavam distribuídos nos seguintes anos da graduação: treze (86,7%) no primeiro ano e dois (13,3%) no terceiro ano. Os participantes tinham entre 17 e 28 anos (média = 20,5 anos).

---

<sup>17</sup> O gênero dos participantes foi solicitado apenas como uma forma de caracterização da população investigada. O questionário de perfil dos participantes (apêndice I) permitia a escolha entre três possibilidades: masculino, feminino e outro. Além disso, não foi realizada nenhuma separação de grupos na análise dos resultados a partir dos gêneros autodeclarados pelos participantes.

Os instrumentos principais que eles relataram tocar (apenas uma escolha) e os gêneros musicais que eles relataram mais escutar estão descritos no gráfico 1:



**Gráfico 1** – Instrumentos principais e gêneros musicais mais escutados pelos estudantes da presente pesquisa.

Conforme apresentado no gráfico 1, os instrumentos principais que os estudantes relataram tocar são: guitarra (25%); canto (18,75%); violão, violino e baixo elétrico (12,5% cada); flauta transversal, piano e órgão eletrônico (6,25% cada). Quando questionados se os gêneros musicais que eles escutam são os mesmos que tocam, sete (43,75%) responderam que sim, um (6,25%) respondeu que não e oito (50%) responderam que parcialmente. Os gêneros musicais que os participantes relataram mais escutar são: rock (75%); música de concerto<sup>18</sup> (68,75%); pop rock, blues e MPB (50% cada); gospel, eletrônica, jazz, bossa-nova e hip-hop/rap (37,5% cada); samba e outros gêneros<sup>19</sup> (31,25% cada); pop e sertanejo (25% cada).

<sup>18</sup> O termo “música de concerto” é utilizado de maneira abrangente para se referir ao que muitas pessoas costumam chamar de “música erudita” ou “música clássica”. Romanelli (2009, 2014) apresenta um cuidado especial ao tratar destes termos no ambiente escolar e no cotidiano musical das crianças, bem como na formação de professores para a atuação na educação infantil.

<sup>19</sup> Os outros gêneros musicais que os participantes relataram escutar foram: baião, folk, indie, heavy metal, e reggae.

A amostragem desta pesquisa foi não probabilística por conveniência, ou seja, não houve uma distribuição amostral aleatória ou estratificada, mas sim a disposição amostral por conveniência de uma turma de estudantes em uma disciplina de prática musical em conjunto. As respostas obtidas no presente estudo foram todas voluntárias e de caráter anônimo. No primeiro dia de aula da disciplina, foi solicitado aos participantes que lessem e assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) previamente aprovado pelo Comitê de Ética da UFPR<sup>20</sup>. Os estudantes assinaram o TCLE confirmando que tinham conhecimento da realização da pesquisa e que poderiam deixá-la a qualquer momento, se assim desejassem (apêndice II). A pesquisa iniciou com 16 participantes e finalizou com 15, pois a estudante de geografia acabou deixando a disciplina nas últimas aulas e não participou da apresentação final.

### **3.2 Procedimentos quantitativos**

#### **3.2.1 Lista de Estados de Ânimos Presentes (LEAP)**

Materiais: versão A do questionário impresso contendo a LEAP com suas 40 locuções (apêndice III). Versão B do questionário impresso contendo a LEAP com suas 40 locuções e perguntas finais qualitativas (apêndice IV). As questões finais da versão B do questionário estão descritas na seção de dados qualitativos (questões qualitativas). A versão A e B da LEAP não diferem quanto às 40 locuções utilizadas, apenas se referem à sua apresentação antes ou após as aulas, respectivamente. Engelman (1986) afirma que as locuções da LEAP não apresentaram grandes erros de ordem ou proximidade, mas é aconselhável a utilização de diferentes sequências, caso a lista seja apresentado mais de uma vez aos mesmos participantes. Neste sentido, por meio da utilização do *software Excel*, as 40 locuções da LEAP foram distribuídas aleatoriamente em sete formas distintas. Estas distribuições foram apresentadas aos participantes em sete combinações diferentes nas sete primeiras coletas de dados (aulas 02 a 08) nas versões A e B do questionário (A1-B2, A3-B4, A5-B6, A7-B1, A2-B3, A4-B5, A6-B7). Nas outras sete coletas de dados (aulas 09 a 15), as combinações foram apresentadas de maneira espelhada (A7-B6, A5-B4, A3-B2, A1-B7, A6-B5, A4-B3, A2-B1). Para a coleta de dados realizada antes e após a apresentação final da disciplina, foi sorteado aleatoriamente duas combinações dos questionários (A1-B7). A escala de graus de intensidade utilizada ao lado de cada locução foi adaptada para uma escala de diferencial semântico de alcance de 0 a 10 (zero a dez). Apesar de a LEAP ter sido feita e validada no Brasil

---

<sup>20</sup> Parecer Consubstanciado CEP/UFPR nº 163.588, de 05/12/2012.

com uma escala descritiva/categórica, optou-se pela utilização de uma escala numérica similar ao sistema de julgamento de notas utilizado no Brasil. Esta adaptação foi realizada por considerar-se que uma escala precisa levar em consideração o contexto local de atribuições de notas nos quais os participantes estão inseridos, esta é uma questão de debate na utilização de escalas de mensuração em pesquisas de diversas áreas e na consideração destas mensurações em pesquisas transculturais (Figueiredo, 2015; Juslin, 2016).

Procedimento: os estudantes foram orientados a responder individualmente os questionários no início e no final de cada aula, assim como antes e após a apresentação final. As instruções orais fornecidas aos participantes em cada seção de preenchimento foram:

- (1) Peço a todos que sentem-se, peguem uma caneta e aguardem minhas instruções para o preenchimento individual do questionário;
- (2) Agora que todos se encontram com os questionários e canetas em mãos, vou ler as orientações iniciais do questionário: “Abaixo, você encontra uma lista de expressões capazes de identificar seus sentimentos. Use a lista para indicar o sentimento ou estado de ânimo no presente momento em que você responde (início/final da aula de Prática Musical em Conjunto II). 1. Trabalhe rapidamente. Sua primeira reação é a melhor. 2. Faça um X para marcar de 0 a 10 o quanto você está sentindo em relação a cada um dos estados de ânimo apresentados abaixo”;
- (3) Não esqueça de responder às questões no verso da folha [instrução para o preenchimento da versão B do questionário].

Os questionários preenchidos foram todos recolhidos e arquivados em uma pasta específica para serem tabulados. Anterior à aplicação da LEAP, foi realizado um estudo piloto com a finalidade de verificar a coerência e organização do questionário proposto. O tempo médio de resposta à versão A do questionário foi de três (03) minutos e à versão B foi de cinco (05) minutos.

Análise de dados: o *software Microsoft Excel* foi utilizado para a tabulação dos questionários e os *softwares Statistica* e *IBM-SPSS* foram utilizados para a análise estatística dos dados. Em uma primeira análise geral, o teste ANOVA foi aplicado para fazer a comparação entre as médias gerais das médias das respostas dos participantes para cada uma das locuções da LEAP em função dos dois momentos (antes e depois das aulas e apresentação final), conforme o delineamento 40 (locuções) *versus* 02 (momentos). Na sequência, o mesmo teste foi utilizado para uma análise específica sobre cada uma das locuções da LEAP em função de dois momentos (antes e depois das aulas e apresentação final) ao longo dos 15 encontros, conforme o delineamento 15 (encontros) *versus* 02 (momentos). Para ambas as análises, foi utilizado o *post-hoc Tukey's HSD* e foram

consideradas diferenças estatísticas significativas quando os valores de  $p$  encontrados foram menores que 0,05. A última análise estatística realizada foi a correlação de *Pearson* na busca de possíveis correlações gerais positivas (quando um elemento aumenta e outro também tende a aumentar) ou negativas (quando um elemento aumenta e outro tende a diminuir) entre os estados de ânimo antes e depois das aulas. A partir das orientações de Dancey e Reidy (2006), foram consideradas as regras de efeito de Cohen (1988) que estabelece o tamanho do efeito médio ou moderado para coeficientes acima de 0.50 e o tamanho do efeito grande ou forte para coeficientes acima de 0.80 para as correlações obtidas.

### **3.3 Procedimentos qualitativos**

#### **3.3.1 Questões qualitativas (emoção e engajamento musical)**

Materiais: a versão B do questionário impresso da LEAP continha seis questões em seu verso que correspondiam às questões qualitativas (apêndice IV). A primeira questão perguntava se aconteceu alguma coisa durante aquela determinada aula que alterou os sentimentos ou emoções dos participantes e apresentava as categorias “sim” e “não”. Estas duas categorias auxiliaram no agrupamento dos relatos descritivos da segunda questão, que pedia para os participantes relatarem o que aconteceu durante a aula que fez seus sentimentos ou emoções terem mudado ou não. Optou-se por coletar o relato da segunda questão do questionário de ambos os participantes, os que relataram e os que não relataram alteração nos sentimentos ou emoções, pois a comparação dos relatos poderia apresentar dados interessantes em relação ao objetivo da presente pesquisa. A terceira questão também apresentava as categorias “sim” e “não” quando perguntava se os participantes sentiram-se engajados musicalmente naquela determinada aula. Para os participantes que responderam sim, perguntava-se ao que eles atribuíram o engajamento musical. Para os participantes que responderam não, pedia-se para eles relatarem o motivo de não terem se sentido engajados musicalmente naquela determinada aula. A sexta questão perguntava se o participante tinha mais algum comentário a acrescentar sobre a aula daquele dia.

Procedimento: como as questões qualitativas estavam presentes na versão B do questionário impresso contendo a LEAP, os procedimentos utilizados foram os mesmos descritos na seção de coleta de dados quantitativos por meio da LEAP. Além disso, antes de responder às questões qualitativas, os participantes liam a seguinte instrução: “Considerando a condução da aula, os colegas, o repertório, os recursos utilizados e suas questões pessoais, responda as seguintes

questões”. Estas questões qualitativas também passaram por um estudo piloto com a finalidade de verificar a coerência e organização das questões propostas, bem como a sua articulação com a problemática da presente pesquisa.

Análise de dados: utilizou-se do procedimento de análise de conteúdo de Bardin (2016), que consiste em três etapas:

- Pré-análise: considerada a fase inicial do trabalho, a pré-análise implica na organização geral e sistematização de ideias iniciais para torná-las operacionais. Um recurso frequentemente utilizado nesta fase da análise é a leitura flutuante, que consiste em uma leitura do material coletado ou a ser analisado com a finalidade de buscar impressões, intuições e possíveis hipóteses emergentes. Alguns critérios podem ajudar o pesquisador nesta primeira fase no que se refere às suas escolhas, seleções e regras: (1) *exaustividade*: levar em conta todos os materiais disponíveis para a análise; (2) *representatividade*: definir uma amostra capaz de descrever o universo investigado; (3) *homogeneidade*: obter dados por técnicas idênticas e indivíduos semelhantes, sempre que possível; e (4) *pertinência*: responder às perguntas e objetivos da pesquisa.
- Exploração do material: consiste na fase de codificação, decomposição ou enumeração a partir das regras previamente formuladas na pré-análise. Esta etapa inicia com uma *codificação* que, de maneira geral, obedece a três escolhas: o recorte, a enumeração e a classificação. O *recorte* estabelece a escolha da unidade de registro (a unidade de base que tem como objetivo a categorização e contagem de frequência, por exemplo, a palavra ou o tema de determinado trecho textual) e a unidade de contexto (consiste em um trecho textual maior no qual a unidade de registro está contida e que auxilia em sua compreensão e codificação). A *enumeração* consiste na escolha da regra que permitirá a contagem da unidade de registro, por exemplo, a presença (ou ausência), a frequência, a intensidade, etc. Por fim, a *classificação* faz referência à escolha das categorias que tem início em duas etapas: o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos com o objetivo de organizar as mensagens). De acordo com Bardin (2016) as categorias podem já existir e o pesquisador poderá classificar o código textual a partir delas (como no caso de uma análise a partir de uma teoria já existente) ou as categorias podem não existir a priori e elas emergem a partir do material analisado. Alguns critérios devem ser levados em consideração na elaboração das categorias: (1) *exclusão mútua*: cada elemento não pode existir em mais de uma divisão, situação que implicaria em uma enumeração diferenciada; (2) *homogeneidade*: um único princípio de classificação deve governar a organização da classificação; (3) *pertinência*: o material se adapta ao tipo de análise escolhido, bem como

ao quadro teórico utilizado; (4) *objetividade e fidelidade*: os índices que determinam a entrada em determinada categoria devem ser bem definidos; e (5) *produtividade*: a classificação fornece dados férteis.

- Tratamento e interpretação: considerada a fase final da análise de conteúdo e construída com base nos procedimentos da exploração do material (fase 2). Esta fase consiste na interpretação e inferência dos dados que podem ser realizadas por meio de estatísticas descritivas (como porcentagens), estatísticas inferenciais (como o uso de testes estatísticos) ou outras formas de interpretação aplicáveis para a análise em questão.

Levando em consideração as etapas descritas na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), os relatos dos participantes da presente pesquisa foram transcritos e agrupados por meio uma classificação dos dados na forma de categorias. As categorias emergiram a partir do material coletado, ou seja, não havia categorias prévias para agrupar os relatos obtidos. No entanto, a revisão da literatura permitiu o estabelecimento de critérios para a escolha dos rótulos das categorias no processo de análise de conteúdo. Para fins de contagem, foi considerado a frequência de respostas obtidas. Neste sentido, um mesmo relato poderia ser dividido em mais de um núcleo (formando mais de uma resposta diferente) e contabilizado em categorias diferentes. Este procedimento foi adotado ao levar em consideração que uma mesma frase poderia apresentar mais de uma unidade de registro (a palavra foi considerada a unidade de registro no âmbito das questões qualitativas, devido aos relatos breves dos estudantes para esta forma de coleta de dados). Um exemplo é o relato “músicas abordadas no repertório, professora e colegas de classe” que foi considerado como tendo duas unidades de registro (“músicas abordadas no *repertório*” e “professora e colegas de *classe*”) e cada uma destas unidades foi separada em uma categoria distinta. Não houve a recorrência de uma mesma resposta em categorias diferentes, respeitando o que Bardin (2016) considera o princípio da exclusividade. A tabulação, codificação e categorização das questões qualitativas foi realizada no *software Microsoft Excel*.

### 3.3.2 Entrevista semiestruturada com grupo focal

Materiais e equipamentos: foi utilizado um roteiro de entrevista impresso (apêndice V) e o gravador de som de um computador *Acer Aspire* por meio do *Software Audacity*. A transcrição da entrevista foi realizada no *software Microsoft Word*.

Roteiro de entrevista: o roteiro de entrevista utilizado continha 21 tópicos de entrevista redigidos com base nas questões e objetivos de pesquisa, nas indicações do referencial teórico e nas observações realizadas ao longo das aulas. As perguntas foram organizadas na tentativa de propor



uma sequência formada por temas agrupadores. Desta forma, buscou-se reforçar alguns questionamentos em cada tema ao longo da entrevista e apresentar uma sequência que auxiliasse na resposta aos objetivos da pesquisa. Os tópicos de questionamentos do roteiro de entrevista são apresentados a seguir na tabela 2:

**Tabela 2** – Roteiro da entrevista semiestruturada com grupo focal.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que vocês acharam de estudar um repertório de músicas e canções medievais? Como vocês se sentiram?</li> <li>- Vocês se sentiram engajados musicalmente com este repertório? Como?</li> <li>- Vocês sentiram alguma emoção ao escutar ou interpretar alguma música ou canção do repertório da disciplina? Quais? Essas emoções influenciaram em seu engajamento musical na disciplina?</li> <li>- Ao que vocês atribuem essas emoções sentidas quando escutavam ou interpretavam uma música ou canção do repertório da disciplina?</li> <li>- Vocês tentaram expressar alguma emoção enquanto interpretavam as canções e músicas da disciplina?</li> <br/> <li>- Quais foram as principais emoções que vocês sentiram ao longo das aulas?</li> <li>- Essas emoções que vocês sentiram estavam relacionadas com o que?</li> <li>- A maneira como vocês se sentiram ao longo da disciplina interferiu em seu engajamento musical? Como?</li> <li>- As emoções que vocês sentiram na disciplina foram as que vocês queriam sentir? O que vocês queriam sentir?</li> <li>- Teve alguma coisa fora da disciplina que influenciou em seus sentimentos e emoções?</li> <li>- Teve alguma coisa fora da disciplina que influenciou no seu engajamento musical?</li> <br/> <li>- A professora exerceu alguma influência em suas emoções e no seu engajamento musical pessoal e coletivo? Como?</li> <li>- Os seus colegas de turma exerceram alguma influência em suas emoções e no seu engajamento musical pessoal e coletivo? Como?</li> <br/> <li>- Vocês acreditam que se desenvolveram musicalmente e pessoalmente na disciplina? Como?</li> <li>- Em alguma das aulas vocês perderam a noção de tempo e quando perceberam já estava no final da aula? Em qual aula? Como vocês se sentiram em relação a isso?</li> <li>- Vocês cantarolavam as canções estudadas depois de ter terminado a aula ou durante a semana?</li> <br/> <li>- Alguma aula foi muito diferente das outras? Qual? Como?</li> <li>- O que vocês acharam da maneira como a disciplina foi organizada?</li> <li>- O que vocês acharam mais interessante ao longo da disciplina? O que foi mais divertido?</li> <li>- O que vocês acharam menos interessante ao longo da disciplina?</li> <br/> <li>- O que vocês acharam de responder a um questionário sobre suas emoções e sentimentos em todas as aulas? Vocês tiveram alguma dificuldade?</li> </ul> |
|--|

Procedimento: a entrevista foi realizada em um momento mais próximo do final da disciplina investigada, especificamente no final da aula 14. Optou-se por realizar a entrevista antes da

apresentação final do repertório desenvolvido pelos estudantes pelo motivo de avaliar as impressões coletivas do processo de prática musical em conjunto antes de uma situação de palco, que envolve suas próprias questões emocionais e cognitivas (maiores detalhes, Ray, 2010). No dia em que a entrevista foi realizada, estavam presentes 12 estudantes. As cadeiras da sala foram organizadas de modo a formar um círculo para que todos pudessem se observar. O computador para gravar a entrevista foi disposto no centro do círculo de uma maneira que possibilitasse a melhor captação do som. Os participantes foram informados sobre a gravação da entrevista em forma de áudio e deram o seu consentimento. O pesquisador estava com o roteiro impresso e com materiais para anotações de possíveis impressões e questões que poderiam levantar novos questionamento durante o processo de coleta de dados. Ao término da entrevista com duração de 30 minutos, o pesquisador agradeceu aos participantes presentes.

Análise de dados: utilizou-se do procedimento de análise de conteúdo de Bardin (2016) conforme as etapas descritas na seção de análise de dados das questões qualitativas. A entrevista foi transcrita para o *software Microsoft Word* e os relatos obtidos foram agrupados por meio uma classificação dos dados na forma de categorias. As categorias emergiram a partir do material coletado e considerou-se a contagem da frequência de respostas. A unidade de registro escolhida para a entrevista foi o tema. Portanto, a frequência de resposta foi contabilizada a partir de quantas vezes o mesmo tema foi recorrente ao longo da entrevista semiestruturada com grupo focal em momentos distintos da mesma. Não houve a recorrência de uma mesma resposta em categorias diferentes, respeitando o princípio da exclusividade (Bardin, 2016). A codificação e categorização da entrevista foi realizada no *software NVivo*.

## 4. RESULTADOS

Esta seção apresenta os resultados obtidos por meio dos procedimentos de coleta de dados quantitativos (LEAP) e qualitativos (questões qualitativas e entrevista semiestruturada com grupo focal).

### 4.1 Resultados quantitativos - LEAP

A tabela 3 apresenta as médias dos estados de ânimo mais e menos recorrentes, de maneira geral, antes e depois das aulas no período em que a coleta de dados foi realizada:

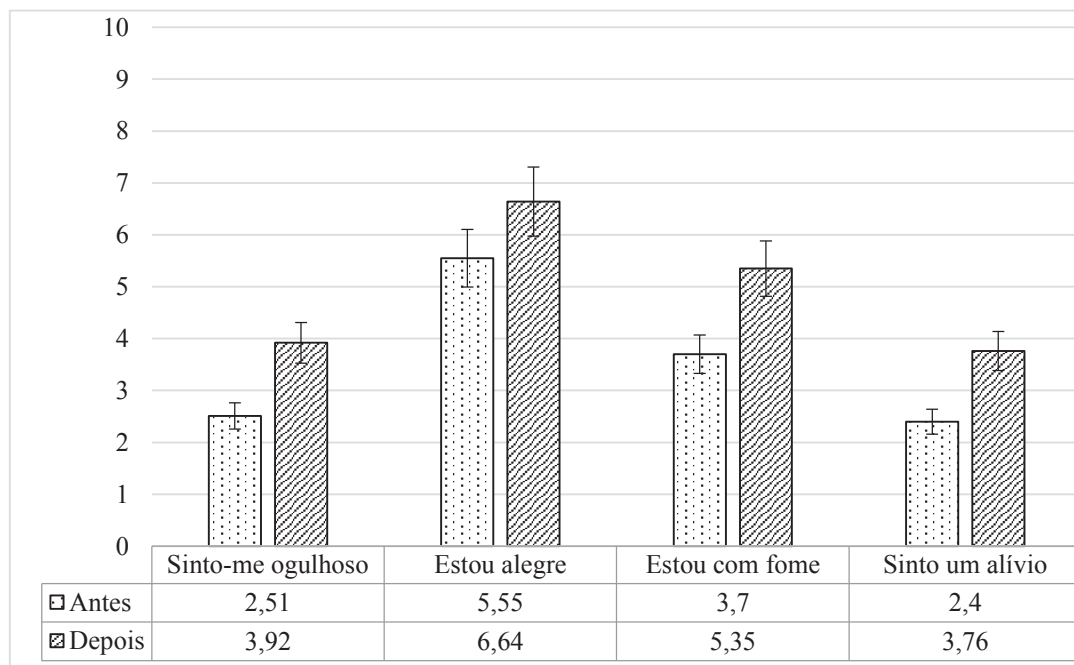
**Tabela 3** – Estados de ânimo mais e menos recorrentes, de maneira geral, antes e depois das aulas.

	Mais recorrentes		Menos recorrentes	
	Estado de ânimo	Média	Estado de ânimo	Média
<b>Antes</b>	Estou com esperança	5,74	Sinto inveja de alguém	0,19
	Sinto-me calmo	5,72	Estou com nojo	0,25
	Estou alegre	5,56	Sinto-me humilhado	0,29
	Sinto saudade de alguém	5,52	Faço pouco caso de alguém	0,41
	Sinto-me interessado	5,39	Sinto raiva	0,43
	Sinto uma admiração por alguém	4,93	Acabo de levar um susto	0,56
	Estou gostando de alguém	4,17		
	Estou cansado	4,13		
	Sinto um desejo	3,97		
	Estou com sono	3,93		
<b>Depois</b>	Estou alegre	6,64	Estou com nojo	0,11
	Sinto-me calmo	6,10	Sinto-me humilhado	0,17
	Sinto-me interessado	6,04	Sinto inveja de alguém	0,23
	Sinto uma admiração por alguém	5,88	Faço pouco caso de alguém	0,36
	Estou com fome	5,36	Sinto raiva	0,49
	Estou com esperança	5,35	Acabo de levar um susto	0,52
	Sinto saudade de alguém	5,14		
	Estou gostando de alguém	4,30		
	Estou cansado	4,26		
	Sinto-me orgulhoso	3,92		

De maneira descritiva, a tabela 3 apresenta uma seleção dos dez estados de ânimos com as maiores médias, de maneira geral, antes e depois das aulas, bem como os seis estados de ânimo com menores médias no mesmo período de coleta de dados. De maneira geral, oito estados de ânimo estiveram presentes nas situações antes e depois das aulas dentre as locuções com maiores médias (“estou com esperança”, “sinto-me calmo”, “estou alegre”, “sinto saudade de alguém”,

“sinto-me interessado”, “sinto uma admiração por alguém”, “estou gostando de alguém” e “estou cansado”). Os seis estados de ânimo com menores médias, de maneira geral, estiveram presentes nas situações antes e depois das aulas (“sinto inveja de alguém”, “estou com nojo”, “sinto-me humilhado”, “faço pouco caso de alguém”, “sinto raiva” e “acabo de levar um susto”). De uma maneira geral, a maioria dos estados de ânimo mais recorrentes parecem estar ligados a experiências emocionais ou sentimentos de caráter mais positivos, enquanto que os estados de ânimo menos recorrentes parecem estar relacionados a experiências emocionais ou sentimentos de caráter mais negativo ou mistos.

O gráfico 2 apresenta os estados de ânimo que obtiveram diferenças estatísticas significativas na comparação geral das condições antes e depois das aulas no período em que a coleta de dados foi realizada:



**Gráfico 2** – Estados de ânimo que apresentaram diferenças estatísticas significativas na comparação geral antes e depois das aulas.

Como apresentado no gráfico 2, o *post-hoc Tukey's HSD* mostrou diferenças estatísticas significativas em quatro estados de ânimo na comparação geral antes e depois das aulas: “sinto-me orgulhoso” ( $p < 0,001$ ), “estou alegre” ( $p < 0,002$ ), “estou com fome” ( $p < 0,001$ ) e “sinto um alívio” ( $p < 0,001$ ). Os quatro estados de ânimo que apresentaram diferenças estatísticas significativas tenderam a aumentar na comparação das situações antes e depois das aulas.

A tabela 4 apresenta as principais correlações entre os estados de ânimo, de maneira geral, antes das aulas a partir das respostas dos estudantes no período em que a coleta de dados foi realizada:

**Tabela 4** – Principais correlações entre os estados de ânimo, de maneira geral, antes das aulas.

Estados de ânimo mais recorrentes	Estou alegre	Sinto-me interessado (.57) *
		Sinto-me surpreso (-.56) *
	Estou refletindo	Sinto-me calmo (.66) **
		Sinto saudade de alguém (.62) *
	Sinto uma admiração por alguém	Sinto-me calmo (.60) *
		Estou com esperança (.54) *
		Sinto um alívio (.55) *
Estou gostando de alguém	Sinto atração sexual por alguém (.70) **	
Estou cansado	Estou com sono (.80) **	
Estados de ânimo menos recorrentes	Sinto raiva	Estou tomando cuidado (.62) *
		Sinto-me triste (.58) *
	Sinto-me humilhado	Sinto inveja de alguém (.54) *
		Sinto-me surpreso (.72) **
	Acabo de levar um susto	Acho algo estranho (.65) **
		Estou alegre (-.53) *
		Outras correlações
Sinto-me surpreso (.73) **		
Estou alegre (-.70) **		
Estou tomando cuidado	Tenho pena de alguém (.68) **	
	Estou sem graça (.64) **	
	Estou com vergonha (.53) *	
Tenho pena de alguém	Estou refletindo (.66) **	
	Sinto-me triste (.55) *	
Estou aceitando alguma coisa	Estou conformado (.82) **	

Nota. Os valores são referentes ao  $r$  de Pearson. \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Como indicado na tabela 4, de maneira geral antes das aulas, os estados de ânimo mais recorrentes na presente pesquisa tenderam a apresentar correlações positivas moderadas entre si. Dentre as correlações dos estados de ânimos mais recorrentes antes das aulas, destacam-se: “estou alegre” com “sinto-me interessado” (.57); “estou refletindo” com “sinto saudades de alguém” (.62); e “sinto uma admiração por alguém” com “estou com esperança” (.54) e “sinto um alívio” (.55). Da mesma forma, os estados de ânimo menos recorrentes antes das aulas também tenderam a apresentar correlações positivas moderadas entre si. Dentre as correlações dos estados de ânimos menos recorrentes antes das aulas, destacam-se: “acabo de levar um susto” com “sinto-me surpreso” (.72) e “acho algo estranho” (.65); e “sinto-me humilhado” com “sinto inveja de alguém” (.54). Nos demais estados de ânimo, de maneira geral, três deles parecem estar mais presentes nas correlações com outros estados de ânimos no início das aulas: “acho algo estranho”, “estou tomando cuidado” e “tenho pena de alguém”.

A tabela 5 apresenta as principais correlações entre os estados de ânimo, de maneira geral, depois das aulas a partir das respostas dos estudantes no período em que a coleta de dados foi realizada:

**Tabela 5** – Principais correlações entre os estados de ânimo, de maneira geral, depois das aulas.

<b>Estados de ânimo mais recorrentes</b>	Estou alegre	Sinto-me interessado (.71) **
		Sinto-me surpreso (.65) **
		Estou aceitando alguma coisa (.54) *
	Sinto-me calmo	Sinto-me calmo (.56) *
		Sinto um alívio (.55) *
		Acho algo estranho (-.59) *
	Sinto-me interessado	Estou com esperança (.53) *
	Estou com fome	Sinto uma necessidade (.68) *
	Estou gostando de alguém	Sinto atração sexual por alguém (.58) *
		Sinto um desejo (.56) *
<b>Estados de ânimo menos recorrentes</b>	Sinto-me orgulhoso	Sinto uma admiração por alguém (.56) *
		Sinto-me calmo (.54) *
	Estou cansado	Estou conformado (.55) *
		Sinto-me triste (.57) *
	Sinto raiva	Sinto-me culpado (.55) *
		Sinto uma obrigação (.58) *
	Estou sem graça	Sinto uma obrigação (.58) *
		Estou tomando cuidado
	Estou tomando cuidado	Estou aceitando alguma coisa (.64) **
		Acho algo estranho (.61) *
<b>Outras correlações</b>	Sinto um alívio	Sinto-me surpreso (.65) **
		Sinto-me culpado (-.59) *
		Estou com medo (-.53) *
	Sinto-me triste	Tenho pena de alguém (.68) **
		Sinto-me humilhado (.52) *

Nota. Os valores são referentes ao  $r$  de Pearson. \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Como indicado na tabela 5, de maneira geral depois das aulas, os estados de ânimo mais recorrentes na presente pesquisa também tenderam a apresentar correlações positivas moderadas entre si. Dentre as correlações dos estados de ânimos mais recorrentes depois das aulas, destacam-se: “estou alegre” com “sinto-me interessado” (.71); “sinto-me calmo” com “sinto um alívio” (.55); e “sinto-me orgulhoso” com “sinto uma admiração por alguém” (.56). Da mesma forma, os estados de ânimo menos recorrentes depois das aulas também tenderam a apresentar correlações positivas moderadas entre si. Dentre as correlações dos estados de ânimos menos recorrentes depois das aulas, destacam-se: “sinto raiva” com “sinto-me triste” (.57) e “sinto-me culpado” (.55); e “estou sem graça” com “sinto uma obrigação” (.58). Nos demais estados de ânimo, de maneira geral, três deles parecem estar mais presentes nas correlações com outros estados de ânimos no final das aulas: “estou tomando cuidado”, “sinto um alívio” e “sinto-me triste”. Além disso, destaca-se também a correlação positiva moderada entre “sinto-me triste” e “tenho pena de alguém” (.52).

Na comparação individual das médias dos estados de ânimo nas situações antes e depois de cada uma das aulas, o *post-hoc Tukey's HSD* mostrou diferença estatística significativa no estado de ânimo “acho algo estranho” ( $p < 0,05$ ) apenas na aula 06, que apresentou uma diminuição no valor das médias de 5,22 antes da aula para 1,22 depois da aula.

Não houve outras diferenças estatísticas significativas nos estados de ânimo obtidos na comparação geral e nas comparações individuais de cada aula. Outras correlações obtiveram significância, mas optou-se por apresentar apenas as principais correlações e as que estavam relacionadas com os estados de ânimo que apresentaram diferenças estatísticas significativas nas comparações gerais e individuais antes e depois cada aula e os estados de ânimo que foram mais ou menos recorrentes no período em que a coleta de dados foi realizada. Todas as correlações que apresentaram significância podem ser consultadas no apêndice VI.

## **4.2 Questões qualitativas**

A seguir são apresentados os resultados da análise de conteúdo aplicada nas questões qualitativas (emoção e engajamento musical). Com a finalidade de investigar os tipos de relações envolvidas nos relatos dos participantes, a análise de conteúdo aplicada permitiu a identificação de quatro tipos de interações nos resultados qualitativos obtidos na presente pesquisa: (1) “individual”: experiências individuais em que o relato do estudante coloca ele em primeiro plano; (2) “professor”: tipos de experiências que marcam uma relação entre o estudante e a professora da disciplina; (3) “coletivo”: relatos de experiências marcadas por um relacionamento coletivo entre os pares (entre os estudantes); e (4) “coletivo + professor”: relatos de experiências marcadas por um relacionamento coletivo entre os pares, mas que também envolvia a presença da professora da disciplina. Além disso, o total de recorrências das categorias a partir da análise de conteúdo aplicada nos resultados obtidos no período em que a coleta de dados foi realizada estão descritos de duas formas: (1) um número inteiro referente ao total de respostas obtidas para cada uma das categorias; e (2) porcentagens referentes ao total de respostas obtidas.

### **4.2.1 Questões QUAL - Emoção**

De maneira geral, pouco mais de três quartos dos relatos obtidos pelos participantes da presente pesquisa (75,1%) confirmam que houve uma mudança dos sentimentos ou emoções dos estudantes em cada aula. Por outro lado, 24,9% dos relatos obtidos pelos participantes indicam que eles não tiveram uma mudança de sentimentos ou emoções do início para o final das aulas.

A tabela 6 apresenta os motivos pelos quais os participantes da presente pesquisa relataram que as aulas mudaram, de maneira geral, seus sentimentos ou emoções no período em que a coleta de dados foi realizada:



**Tabela 6** – Motivos pelos quais os participantes relataram que as aulas mudaram, de maneira geral, seus sentimentos ou emoções.

		Tipos de relações envolvidas				
Categoria	Subcategoria	Individual	Professor	Coletiva	Coletiva + professor	Total de recorrência
Didática	Sentiu-se melhor pela maneira como a aula foi conduzida	17	1	6	2	26
	Tocar um instrumento como algo positivo	14	0	2	0	16
	Fazer música de maneira prática como algo positivo	3	0	7	0	10
	Sensação de realização/Autonomia	3	0	1	0	4
	A presença de um professor diferente	3	0	0	1	4
Repertório	Experiências emocionais positivas sentidas com o repertório	17	0	1	0	18
	Descrições positivas ao executar bem uma música	14	0	13	1	28
	Descrições negativas ao não executar bem uma música ou antes de tocar	10	0	3	0	13
Ânimos	Expressão de ânimos positivos	5	0	6	0	11
	Melhora do humor	4	0	2	1	7
	Mistura de ânimos positivos e negativos	3	0	1	0	4
Não relatou:						1
Total de respostas:						142
Total dos tipos de relações envolvidas:		Individual	Professor	Coletiva	Coletiva + professor	Não relatou
		93 / 65,5%	1 / 0,7%	42 / 29,6%	5 / 3,5%	1 / 0,7%

Conforme apresentado na tabela 6, os relatos dos participantes foram agrupados em três categorias principais. A categoria “didática” foi a mais recorrente e engloba os relatos referentes aos processos de ensino e aprendizagem, tais como ambiente e condução da aula, durante todo o período em que a disciplina foi ministrada. A categoria “repertório” apresenta os relatos referentes aos relacionamentos dos estudantes com o material musical desenvolvido na disciplina em que a coleta de dados foi realizada. Por fim, a categoria “ânimos” uniu relatos gerais sobre expressões de ânimos dos participantes durante o período em que as aulas foram ministradas.

De maneira geral, a categoria “didática” apresentou relatos positivos relacionados, principalmente, com experiências individuais. Os exemplos a seguir fazem referência a cada uma das subcategorias do grupo “didática”, conforme a sequência apresentada na tabela 6:

*Exemplo 1:* “A forma de condução leve me fez esquecer de tudo que não fosse a aula”.

*Exemplo 2:* “Nessa aula me sinto mais feliz, pelo fato de ser dinâmica e de eu tocar um instrumento”.

*Exemplo 3:* “A aula foi muito boa, gostei de tocar finalmente com meus colegas de aula”.

*Exemplo 4:* “A realização de ser capaz de executar as atividades propostas”.

*Exemplo 5:* “A aparição do professor me surpreendeu”.

A subcategoria “sentiu-se melhor pela maneira como a aula foi conduzida”, representada pelo exemplo 1, foi recorrente por meio de experiências individuais ao longo de todas as aulas. A subcategoria “tocar um instrumento como algo positivo”, representada pelo exemplo 2, também foi recorrente por meio de experiências individuais ao longo das aulas e parece ter sido marcada por experiências emocionais positivas quando os estudantes relataram se expressar musicalmente por meio do instrumento. A subcategoria “fazer música de maneira prática como algo positivo”, representada pelo exemplo 3, apresentou uma recorrência de relatos coletivos e individuais que parecem estar relacionados a experiências positivas sobre participar de uma aula prática. A subcategoria “sensação de realização/autonomia”, representada pelo exemplo 4, apresentou relatos com ênfase em aspectos relacionados a experiências positivas na prática musical e o desenvolvimento de um senso individual de confiança. Por fim, a subcategoria “a presença de um professor diferente”, representada pelo exemplo 5, faz referência exclusiva à aula 06. Nesta aula, um professor foi convidado para falar sobre o tipo de repertório estudado na disciplina, situação que gerou relatos de sentimentos mistos, principalmente relacionados com a surpresa.

De maneira geral, a categoria “repertório” foi marcada por relatos ligados a experiências emocionais positivas para duas subcategorias e relatos ligados a experiências emocionais negativas/mistas para uma subcategoria, além de apresentar predominância de experiências individuais. Os exemplos a seguir fazem referência a cada uma das subcategorias do grupo “repertório”, conforme apresentado na tabela 6:

*Exemplo 6:* “A sensação que o estilo de música estudado proporcionou-me, deixou-me mais motivada e feliz”.

*Exemplo 7:* “Perceber que tudo está dando certo e o fato de eu ter feito minha performance como eu gostaria”.

*Exemplo 8:* “Me senti aflito antes de tocar a peça”.

A subcategoria “experiências emocionais positivas sentidas com o repertório”, representada pelo exemplo 6, apresentou maior recorrência para as experiências individuais positivas (alegria, felicidade, empolgação e motivação) em resposta ao material musical e maior número de recorrência nas primeiras aulas da disciplina, momento em que os estudantes estavam conhecendo o repertório estudado. A subcategoria “descrições positivas ao executar bem uma

música”, representada pelo exemplo 7, foi marcada por um maior número de relatos ligados a experiências emocionais positivas individuais até a metade da disciplina e por um crescente número de relatos de experiências emocionais positivas coletivas nas últimas aulas da disciplina, com ênfase para as experiências coletivas positivas ao executar bem as músicas na apresentação final. Por fim, a subcategoria “descrições negativas ao não executar bem uma música ou antes de tocar”, representada pelo exemplo 8, apresentou, principalmente, relatos de experiências emocionais individuais relacionadas com a ansiedade da performance, o sentimento de insegurança antes de tocar ou quando o estudante relatou que errou alguma coisa durante a performance das músicas estudadas no repertório proposto na disciplina.

De maneira geral, a categoria “ânimos” apresentou relatos de experiências emocionais positivas e mistas com uma predominância para a experiência individual. Os exemplos a seguir fazem referência a cada uma das subcategorias do grupo “ânimos”, conforme apresentado na tabela 6:

*Exemplo 9:* “As pessoas perto de mim estavam alegres o que me contagiou”.

*Exemplo 10:* “A sincronia musical e minha participação no conjunto sempre ajudam em meu humor”.

*Exemplo 11:* “Fizemos nossa apresentação e estou muito feliz por conta disso, mas ao mesmo tempo triste porque as aulas dessa matéria acabaram...”.

A subcategoria “expressão de ânimos positivos”, representada pelo exemplo 9, foi marcada por expressões diretas de emoções (risada, sentir-se calmo) e por experiências emocionais positivas individuais ou compartilhadas de maneira coletiva. A subcategoria “melhora do humor”, representada pelo exemplo 10, apresentou relatos de experiências emocionais positivas individuais e coletivas influenciadas pelo ambiente e pelo grupo. Por fim, a subcategoria “mistura de ânimos positivos e negativos”, representada pelo exemplo 11, foi recorrente para relatos sobre a mistura de sentimentos ao tocar e sobre a mistura de sentimentos na relação entre o rendimento musical individual/coletivo e o fim da disciplina.

De maneira geral, a alteração dos sentimentos ou emoções dos participantes da presente pesquisa foi marcada, preponderantemente, por experiências individuais. Apenas um participante não relatou o motivo da mudança de seus sentimentos ou emoções em uma das aulas.

A tabela 7 apresenta os motivos pelos quais os participantes desta pesquisa relataram que as aulas não mudaram, de maneira geral, seus sentimentos ou emoções no período em que a coleta de dados foi realizada:

**Tabela 7** – Motivos pelos quais os participantes relataram que as aulas não mudaram, de maneira geral, seus sentimentos ou emoções.

		Tipos de relações envolvidas				
Categoria	Subcategoria	Individual	Professor	Coletiva	Coletiva + professor	Total de recorrência
Ânimos	A aula não alterou seus sentimentos ou emoções	15	0	1	0	16
	Estava mal e não conseguiu participar	3	0	0	0	3
Não relatou:						28
Total de respostas:						47
Total dos tipos de relações envolvidas:		Individual	Professor	Coletiva	Coletiva + professor	Não relatou
		18 / 38,3%	-	1 / 2,1%	-	28 / 59,6%

Como apresentado na tabela 7, os relatos dos participantes que responderam que as aulas não mudaram seus sentimentos ou emoções foram agrupados na categoria “ânimos”. Os participantes listaram os motivos de que foi “tudo normal” ou “estudamos o mesmo repertório” para a subcategoria “a aula não alterou seus sentimentos ou emoções”. No caso da subcategoria “estava mal e não conseguiu participar”, os estudantes relataram que estavam com algum problema de saúde que não permitiu que eles participassem totalmente da aula. A grande maioria dos participantes (59,6%) não relatou o motivo de as aulas não terem mudado seus sentimentos ou emoções.

#### 4.2.2 Questões QUAL - Engajamento musical

De maneira geral, a maioria dos relatos obtidos pelos participantes da presente pesquisa (94,9%) confirmam que eles se sentiram engajados musicalmente nas aulas. Por outro lado, apenas 5,1% dos relatos obtidos pelos participantes indicam que eles não se sentiram engajados musicalmente nas aulas.

A tabela 8 apresenta os motivos pelos quais os participantes da presente pesquisa relataram que se sentiram, de maneira geral, engajados musicalmente nas aulas no período em que a coleta de dados foi realizada:

**Tabela 8** – Motivos pelos quais os participantes relataram que se sentiram, de maneira geral, engajados musicalmente nas aulas.

		Tipos de relações envolvidas				
Categoria	Subcategoria	Individual	Professor	Coletiva	Coletiva + professor	Total de recorrência
Didática	Engajado pela maneira como a aula foi conduzida	26	5	15	0	46
	Participar de uma aula prática / Tocar um instrumento	41	0	1	0	42
	Melhora nos aspectos técnicos e estudos	19	0	0	0	19
	Aprender um novo instrumento	2	0	0	0	2
Ânimos	Sentimento de pertencimento ao grupo	5	0	23	7	35
	Estados subjetivos / Expressão de sentimentos	10	0	1	0	11
Repertório	Interesse no estilo de música estudado	37	0	1	0	38
	Aprender uma música nova	5	0	1	0	6
Não relatou:						4 / 2%
Total de respostas:						203
Total dos tipos de relações envolvidas:		Individual	Professor	Coletiva	Coletiva + professor	Não relatou
		145 / 71,4%	5 / 2,5%	42 / 20,7%	7 / 3,4%	4 / 2%

Conforme apresentado na tabela 8, os relatos dos participantes foram agrupados em três categorias principais. A categoria “didática” foi a mais recorrente e agrupa relatos sobre a maneira como as aulas foram organizadas, o tipo de aula envolvida e questões relacionadas ao estudo musical. A categoria “ânimos” engloba relatos sobre um sentimento de pertencimento ao grupo e relatos que indicam estados subjetivos ou expressão de sentimentos. Por fim, a categoria “repertório” está relacionada com relatos que apontam para um engajamento musical próximo ao repertório musical estudado.

De maneira geral, a categoria “didática” apresentou a predominância de relacionamentos individuais nos relatos obtidos. Os exemplos a seguir fazem referência a cada uma das subcategorias do grupo “didática”, conforme a sequência apresentada na tabela 8:

*Exemplo 12:* “A maneira como as músicas foram trabalhadas. A liberdade que temos para trabalhá-las”.

*Exemplo 13:* “A tudo que aconteceu na aula. Tocar, cantar, etc”.

*Exemplo 14:* “A estudar e estar progredindo”.

*Exemplo 15:* “Tocando percussão, que não é meu instrumento”.

A subcategoria “engajado pela maneira como a aula foi conduzida”, representada pelo exemplo 12, foi recorrente por meio da percepção dos estudantes sobre como a aula foi organizada e como o repertório foi estudado, percebe-se uma recorrência de relacionamentos individuais e relatos ligados à percepção dos estudantes sobre sua autonomia nas oportunidades de criação musical. A subcategoria “participar de uma aula prática/tocar um instrumento”, representada pelo exemplo 13, foi recorrente por meio de experiências individuais ao longo das aulas e foi marcada por um engajamento musical na percepção dos estudantes sobre participar de uma aula prática cantando ou tocando um instrumento. A subcategoria “melhora nos aspectos técnicos e estudos”, representada pelo exemplo 14, apresentou uma recorrência de relatos individuais positivos sobre como os participantes sentiram-se mais engajados musicalmente ao perceberem que estavam progredindo em seu desenvolvimento musical. Por fim, a subcategoria “aprender um novo instrumento”, representada pelo exemplo 15, ocorreu no início da disciplina, quando os participantes começaram a tocar outros instrumentos para a execução do repertório proposto.

De maneira geral, a categoria “ânimos” apresentou a predominância de relacionamentos coletivos e individuais nos relatos obtidos. Os exemplos a seguir fazem referência a cada uma das subcategorias do grupo “ânimos”, conforme a sequência apresentada na tabela 8:

*Exemplo 16:* “A participação de todos os alunos deu um sentimento de unidade”.  
*Exemplo 17:* “A paixão musical”.

A subcategoria “sentimento de pertencimento ao grupo”, representada pelo exemplo 16, foi recorrente, principalmente, por meio de experiências coletivas (com e sem a referência direta à professora), este senso de pertencimento ao grupo tornou-se cada vez mais presente ao longo do desenvolvimento da disciplina no semestre. A subcategoria “estados subjetivos/expressão de sentimentos”, representada pelo exemplo 17, foi recorrente por meio de experiências individuais e foi marcada por relatos de engajamento musical intimamente ligados com as emoções dos estudantes.

De maneira geral, a categoria “repertório” apresentou a predominância de relacionamentos individuais nos relatos obtidos. Os exemplos a seguir fazem referência a cada uma das subcategorias do grupo “repertório”, conforme a sequência apresentada na tabela 8:

*Exemplo 18:* “Inesperadamente eu adorei o repertório medieval (os dois) e também sinto vontade de me aprimorar”.  
*Exemplo 19:* “Trabalhamos algo novo que é muito interessante”.

A subcategoria “interesse no estilo de música estudado” (exemplo 18) e a subcategoria “aprender uma música nova” (exemplo 19) foram recorrentes por meio de experiências individuais ao longo das aulas e os relatos apontam para um engajamento musical relacionado com o interesse crescente no estilo musical estudado e em cada música nova adicionada ao repertório.

De maneira geral, o engajamento musical dos participantes da presente pesquisa foi marcado, preponderantemente, por experiências individuais. Quatro participantes não relataram o motivo de seu engajamento musical nas aulas.

A tabela 9 apresenta os motivos pelos quais os participantes desta pesquisa relataram que não se sentiram, de maneira geral, engajados musicalmente nas aulas no período em que a coleta de dados foi realizada:

**Tabela 9** – Motivos pelos quais os participantes relataram que não se sentiram, de maneira geral, engajados musicalmente nas aulas.

		Tipos de relações envolvidas				Total de recorrência
Categoria	Subcategoria	Individual	Professor	Coletiva	Coletiva + professor	
Repertório	Não conseguiu tocar bem	5	0	0	0	5 } 6 / 54,5%
	O repertório não agradou	1	0	0	0	
Ânimos	Estava mal e não conseguiu participar	2	0	0	0	2 } 2 / 18,2%
Didática	A aula não mudou seu engajamento musical	1	0	0	0	1 } 1 / 9,1%
Não relatou:						2 } 2 / 18,2%
Total de respostas:						11
Total dos tipos de relações envolvidas:		Individual	Professor	Coletiva	Coletiva + professor	Não relatou
		9 / 81,8%	-	-	-	2 / 18,2%

Como apresentado na tabela 9, os relatos dos participantes que afirmaram não se sentirem, de maneira geral, engajados musicalmente nas aulas foram agrupados em três categorias e estão relacionados com experiências individuais. Na categoria “repertório”, os participantes relataram que não se sentiram engajados musicalmente quando não conseguiram tocar bem e, em um relato da primeira aula da disciplina, um participante afirmou que não se sentiu engajado musicalmente porque não gostou do repertório estudado. Sobre a categoria “ânimos”, os estudantes relataram que não se sentiram engajados musicalmente porque estavam mal (de saúde ou psicologicamente) e não conseguiram participar da prática musical. Por fim, a categoria “didática” indica um relato no qual o estudante afirma que não se sentiu engajado musicalmente porque a aula “foi normal”. Dois participantes não relataram o motivo de não terem se engajado musicalmente nas aulas.



### 4.2.3 Questões QUAL - Comentários

Em 76,8% dos comentários adicionais sobre as aulas, os estudantes afirmaram não ter nada a declarar ou não relataram. Os outros 23,2% dos comentários adicionais sobre as aulas foram agrupados na tabela 10:

**Tabela 10** – Comentários adicionais dos participantes sobre as aulas.

		Tipos de relações envolvidas				Total de recorrência
Categoria	Subcategoria	Individual	Professor	Coletiva	Coletiva + professor	
Didática	A aula e sua organização foram boas	28	0	3	0	31 } 36 / 78,3%
	A didática da professora	0	5	0	0	
Ânimos	Estados subjetivos / Expressão de sentimentos mistos	7	0	1	0	8 } 10 / 21,7%
	Sentimento de pertencimento ao grupo	0	0	2	0	
Total de respostas:						46
Total dos tipos de relações envolvidas:		Individual	Professor	Coletiva	Coletiva + professor	
		35 / 76,1%	5 / 10,9%	6 / 13%	-	

Como apresentado na tabela 10, os comentários adicionais dos participantes sobre as aulas foram agrupados em duas categorias e estiveram relacionados, principalmente, com experiências individuais. De maneira geral, a categoria “didática” apresentou relatos sobre como a aula foi organizada e sobre o relacionamento com a professora da disciplina. Os exemplos a seguir fazem referência a cada uma das subcategorias do grupo “didática”, conforme a sequência apresentada na tabela 10:

*Exemplo 20:* “Foi ótima. Um pouco rápida, mas isso me dá mais vontade de estudar”.

*Exemplo 21:* “Acho incrível o jeito que a professora propõe as aulas em geral”.

A subcategoria “a aula e sua organização foram boas”, representada pelo exemplo 20, foi recorrente, principalmente, por meio de experiências individuais ao longo de todas as aulas. A subcategoria “a didática da professora”, representada pelo exemplo 21, foi recorrente por meio de experiências com a professora e estava intimamente ligada a como a aula foi organizada e conduzida.

De maneira geral, a categoria “ânimos” apresentou relatos ligados a experiências emocionais positivas sobre como a aula engajou musicalmente os participantes e impactou em seus

sentimentos ou emoções por meio de relacionamentos individuais e coletivos. Os exemplos a seguir fazem referência a cada uma das subcategorias do grupo “ânimos”, conforme a sequência apresentada na tabela 10:

*Exemplo 22:* “Hoje tive mistura de sensações, pois estava com medo por ter errado no ensaio, mas estou aliviada e orgulhosa pelo desempenho de toda a turma”.

*Exemplo 23:* “O engajamento musical da turma está em constante progresso”.

A subcategoria “estados subjetivos/expressão de sentimentos mistos”, representada pelo exemplo 22, foi recorrente, principalmente, por meio de experiências individuais nas formas de expressões de experiências emocionais positivas na prática musical e, às vezes, na forma de expressões de experiências emocionais negativas por não se sentirem confiantes ao executarem uma música. A subcategoria “sentimento de pertencimento ao grupo”, representada pelo exemplo 23, foi recorrente por meio de experiências coletivas e foi marcada por relatos de um bom relacionamento com o grupo.

#### **4.3 Entrevista semiestruturada com grupo focal**

No início da entrevista, os participantes hesitaram em desenvolver as ideias sobre as quais eram questionados. No entanto, eles passaram a integrar-se como um grupo e a desenvolver cada vez mais os tópicos de entrevista, seja por concordâncias ou discordâncias. Os tipos de relacionamentos envolvidos nas experiências relatadas foram: (1) o início da entrevista foi marcado por relatos sobre emoções sentidas na forma de um relacionamento individual e, na sequência, o mesmo relato era generalizado para um relacionamento coletivo; e (2) a partir da integração dos participantes como um grupo, os relatos foram marcados por uma predominância de relacionamentos coletivos (envolvendo também a professora da disciplina).

O total de recorrência das categorias a partir da análise de conteúdo aplicada nos resultados obtidos no período em que a coleta de dados foi realizada está descrito de duas formas: (1) um número inteiro referente ao total de respostas obtidas para cada uma das categorias; e (2) porcentagens referentes ao total de respostas obtidas.

A tabela 11 apresenta os temas encontrados na entrevista com grupo focal sobre as aulas, emoções e engajamento musical no período em que a coleta de dados foi realizada:

**Tabela 11** – Relatos dos participantes sobre as aulas, emoções e engajamento musical - Grupo Focal.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Total de recorrência</b>	
Didática	Sentiu-se melhor pela maneira como a aula foi conduzida	8	20 / 42,5%
	Engajamento em experiências práticas de fazer e escutar música	4	
	A presença de um professor diferente	3	
	Liberdade para criar / Autonomia	3	
	Emoções sentidas na aula proporcionaram engajamento musical	2	
Repertório	Interesse e engajamento em um repertório diferente	6	13 / 27,7%
	Experiências emocionais positivas sentidas com o repertório	4	
	Descrições positivas ao executar bem uma música	1	
	Expressão de emoções ao executar uma música / Metáforas	1	
	Imaginação de cenários	1	
Ânimos	Sentimentos de pertencimento ao grupo	5	12 / 25,6%
	Influências externas sobre as emoções e engajamento musical	3	
	Mistura de ânimos positivos e negativos	2	
	Possíveis indicadores da experiência de fluxo	2	
Coleta de dados	Relatos sobre os instrumentos de coleta de dados	2	2 / 4,2%
Total de contagem:		47	

Conforme apresentado na tabela 11, os relatos dos participantes foram agrupados em quatro categorias principais. A categoria “didática” foi a mais recorrente e engloba os relatos referentes às emoções e engajamento musical em processos de ensino e aprendizagem. A categoria “repertório” apresenta os relatos sobre as emoções e engajamento musical dos participantes relacionados ao material musical estudado. A categoria “ânimos” uniu relatos gerais sobre expressões de ânimos dos participantes. Por fim, a categoria “coleta de dados” apresenta relatos positivos sobre os instrumentos de coleta de dados utilizados na presente pesquisa.

Os exemplos a seguir fazem referência a cada uma das subcategorias do grupo “didática”, conforme a sequência apresentada na tabela 11:

*Exemplo 24:* P2: “Muito boa, a forma como foi conduzida...” [...] P6: “Ah, e também a visão de não... fazer uma música pela metade em um dia, daí voltar... era muito legal você concluir uma...”

*Exemplo 25:* P4: “Na verdade, a gente sabia que ia tocar um instrumento, o que me deixou bem feliz, assim...”. P5: “Ah, isso também!”.

*Exemplo 26:* P1: “Eu acho que a única vez que destooou mais foi quando o [nome do professor convidado] veio, né? A única vez...” [...] P2: “Ah, ele tava bem tranquilo, assim...”.

*Exemplo 27:* P4: “Acho que também o fato de termos a liberdade, entende? A gente tinha o repertório medieval, mas a gente tinha, em todas as aulas, a liberdade de criar algo em cima. E foi muito legal porque a gente pôde pensar que tinha que criar algo relacionado com o medieval mas tinha liberdade ao mesmo tempo”.

*Exemplo 28:* P3: “Eu não sei pelos outros, mas eu me senti feliz por estar vindo pra aula e estar tocando, eu me sentia mais engajada, me sentia com vontade de tocar, daí ficava melhor. É diferente de você chegar e só tocar, sabe? Sem vontade...”.

A subcategoria “sentiu-se melhor pela maneira como a aula foi conduzida”, representada pelo exemplo 24, foi recorrente por meio de experiências coletivas envolvendo a professora da disciplina (organização das aulas, motivação). A subcategoria “engajamento em experiências práticas de fazer e escutar música”, representada pelo exemplo 25, foi marcada por relatos que confirmam um engajamento musical dos estudantes nas experiências práticas realizadas. A subcategoria “a presença de um professor diferente”, representada pelo exemplo 26, ocorreu de forma a expressar surpresa e desconforto com o professor convidado na aula 06 por parte de alguns estudantes, enquanto que outros relataram que a presença dele não foi tão surpreendente quanto parecia inicialmente. A subcategoria “liberdade para criar/autonomia”, representada pelo exemplo 27, apresentou relatos com ênfase em aspectos positivos na autonomia concedida pela professora para os estudantes criarem (arranjos, instrumentações, adaptações) de acordo com as suas sugestões. Por fim, a subcategoria “emoções sentidas na aula proporcionaram engajamento musical”, representada pelo exemplo 28, faz referência a como os estudantes engajavam-se musicalmente por se sentirem bem nas aulas.

Os exemplos a seguir fazem referência a cada uma das subcategorias do grupo “repertório”, conforme apresentado na tabela 11:

*Exemplo 29:* P2: “Eu gosto muito, assim, de repertório medieval e quando, nossa, eu fiquei sabendo que teria um repertório medieval, fiquei muito feliz”. [...] P1: “Ah, era algo novo, assim, nunca tinha trabalhado com esse repertório... então, tipo, eu queria fazer uma coisa diferente, sabe?”

*Exemplo 30:* P6: “Isso variou de acordo com a música... Que nem, por exemplo, sei lá... A *Polorum Regina* meio que dá, para mim, pelo menos, uma sensação meio de calma, assim... de paz. Enquanto que a... *Sing Cuccu* [*Summer is Icumen in*] já é mais, tipo, uma música que dá uma alegria... uma euforia..” [...] P2: “Pra mim foi emocionante! [...] Acho que a gente se sentiu engajados por se sentir emocionados, talvez...”.

*Exemplo 31:* P1: “Eu, particularmente, fiquei bem... desde a primeira vez que a gente tocou, eu me senti muito feliz quando a gente conseguiu fazer dar certo, assim, sabe?”.

*Exemplo 32:* P2: “Ah, eu acho que sim... Eu acho que, igual eu falei, cada música tem meio que uma... [...] A *Stella* me parece tipo uma música meio de guerra, assim... sei lá, eu tento passar uma emoção meio que de acordo com a música, sabe? ” [...] P6: “Eu tenho dificuldade em tentar expressar emoção, eu fico muito focada na técnica. E... quando é mostrado o jeito que tem que fazer, eu só vou e faço. Quando passa uma ideia, eu tenho que passar essa ideia, eu tenho que construir isso, assim....”.

*Exemplo 33:* P1: “É como se a gente estivesse naquele tempo, assim...”. P2: “É...”.

A subcategoria “interesse e engajamento em um repertório diferente”, representada pelo exemplo 29, apresentou relatos que foram generalizados para o grupo sobre o engajamento e interesse dos participantes em estudar um repertório diferente daquele que eles relataram estarem acostumados a escutar e tocar. A subcategoria “experiências emocionais positivas sentidas com o repertório”, representada pelo exemplo 30, apresentou relatos sobre como as músicas e canções estudadas apresentaram respostas emocionais sentidas e como estas emoções podem ter influenciado no engajamento musical dos estudantes. A subcategoria “descrições positivas ao executar bem uma música”, representada pelo exemplo 31, foi marcada por relatos positivos em relação à crença que o estudante tinha sobre executar bem alguma música e vê-la pronta. A subcategoria “expressão de emoções ao executar uma música/metáforas”, representada pelo exemplo 32, apresentou relatos sobre a tentativa dos estudantes em expressar emoções enquanto executavam as músicas, o que possui uma ligação com a preferência de utilização de metáforas pelo professor. Por fim, a subcategoria “imaginação de cenários”, representada pelo exemplo 33, apresentou relatos sobre os estudantes imaginarem cenários relacionados com material musical enquanto escutavam ou interpretavam.

Os exemplos a seguir fazem referência a cada uma das subcategorias do grupo “ânimos”, conforme apresentado na tabela 11:

*Exemplo 35:* P2: “Acho que assim, também tem a ver com a equipe, né? A galera é... A união da galera, assim, é bem massa”.

*Exemplo 36:* P2: “Talvez o cansaço também, às vezes... mas nada também impediu a gente de realizar, né? Mas...”. P3: “Afeta um pouco...”.

*Exemplo 37:* P1: “Eu ‘tô’ triste porque acabou... [...] Pra mim, acho que era a aula preferida. [...] Tipo, eu tava trabalhando, tava tocando, mas eu tava muito feliz, relaxada, sentia prazer no que eu tava fazendo...”.

*Exemplo 38:* P3: “A gente não fica: “Que horas são? Que horas são?”, sabe? Sei lá... acabou...”. P6: “É...” [...] P4: “O quanto foi aproveitado, né?”.

A subcategoria “sentimentos de pertencimento ao grupo”, representada pelo exemplo 35, foi marcada por um sentimento de pertencimento ao grupo compartilhado de maneira coletiva. A subcategoria “influências externas sobre as emoções e engajamento musical”, representada pelo exemplo 36, apresentou relatos sobre fatores pessoais externos que podem ter influenciado nas emoções e engajamento musical em aula. A subcategoria “mistura de ânimos positivos e negativos”, representada pelo exemplo 37, esteve presente na relação entre o rendimento musical individual/coletivo e o fim da disciplina. Por fim, a subcategoria “possíveis indicadores da

experiência de fluxo”, representada pelo exemplo 38, apresentou como possíveis componentes da experiência de fluxo a atenção focada e a perda da noção de tempo.

O exemplo a seguir faz referência ao grupo “coleta de dados”, conforme apresentado na tabela 11:

*Exemplo 39:* P6: “Ah, era divertido preencher a lista...”. P4: “Aham... porque você se conhecia, estava se conhecendo...”.

Este grupo de temas apresentou “relatos sobre os instrumentos de coleta de dados” na presente pesquisa. Os estudantes afirmaram que preencher os questionários todas as aulas proporcionava um autoconhecimento pessoal e musical.

#### **4.4 Convergência e síntese dos resultados**

A tabela 12 apresenta a síntese e convergências dos resultados quantitativos e qualitativos a partir das três fontes de coleta de dados utilizadas: Lista de Estados de Ânimos Presentes (LEAP), questões qualitativas (emoção e engajamento musical) e entrevista com grupo focal:

**Tabela 12** – Síntese e convergência dos resultados QUANT e QUAL (LEAP, questões QUAL e entrevista com grupo focal).

	LEAP	Questões QUAL		Entrevista com grupo focal
		Emoção	Engajamento musical	
<b>Estados de ânimo mais recorrentes</b>	(1) Estados de ânimos mais recorrentes antes e após as aulas: "estou com esperança", "sinto-me calmo", "estou alegre", "sinto saudade de alguém", "sinto-me interessado", "sinto uma admiração por alguém", "estou gostando de alguém" e "estou cansado". (2) Estados de ânimo mais recorrentes tenderam a apresentar correlações positivas moderadas entre si antes e depois das aulas.	Relatos de experiências emocionais positivas (categorias: didática, repertório e ânimos).	O engajamento musical foi influenciado por emoções positivas (categoria: ânimos).	Os relatos apontam, de maneira geral, para experiências emocionais positivas articuladas com o engajamento musical.
<b>Estados de ânimo menos recorrentes</b>	(1) Estados de ânimos menos recorrentes antes e após as aulas: "sinto inveja de alguém", "estou com nojo", "sinto-me humilhado", "faço pouco caso de alguém", "sinto raiva" e "acabo de levar um susto". (2) Estados de ânimo menos recorrentes tenderam a apresentar correlações positivas moderadas entre si antes e depois das aulas.	Experiências emocionais negativas nas subcategorias "descrições negativas ao não executar bem uma música ou antes de tocar" e "mistura de ânimos positivos e negativos".	-	Experiências emocionais negativas nas subcategorias: "mistura de ânimos positivos e negativos" e "influências externas sobre as emoções e engajamento musical". Foram citados também sobre a aula 06 com a presença de outro professor.
<b>Emoções gerais</b>	"Estou alegre" (de 5,55 para 6,64) **	Os relatos apontam para experiências emocionais correspondentes com os resultados quantitativos (categorias: didática, repertório e ânimos).	Relatos sobre experiências emocionais articuladas com o engajamento musical.	(1) Os relatos indicam, de maneira geral, experiências emocionais correspondentes com os resultados quantitativos. (2) Relatos de "influências externas sobre as emoções".
	"Sinto-me orgulhoso" (de 2,51 para 3,92) ***			
	"Sinto um alívio" (de 2,4 para 3,76) ***			
	"Estou com fome" (de 3,07 para 5,35) ***			
<b>Emoções: Aula 06</b>	"Acho algo estranho" (de 5,22 para 1,22) *	Subcategoria "a presença de um professor diferente": relatos de sentimentos mistos relacionados principalmente com a surpresa.	-	(1) Supresa/desconforto de alguns estudantes. (2) Não foi tão surpreendente quanto parecia inicialmente.
<b>Tipo de relacionamento envolvido</b>	Respostas individuais.	Relacionamentos individuais seguidos de relacionamentos coletivos.	Relacionamentos individuais seguidos de relacionamentos coletivos.	(1) Individuais sobre as emoções sentidas que foram generalizadas para o coletivo. (2) Coletivos (envolvendo a professora da disciplina).

*Nota. O post-hoc Tukey's HSD mostrou diferença estatística com: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,002$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .*



As categorias de agrupamento da tabela 12 foram obtidas a partir da análise quantitativa dos resultados. Os estados de ânimos mais recorrentes, de maneira geral, parecem apresentar uma predominância de experiências emocionais de caráter mais positivas na presente pesquisa. Além disso, os estados de ânimo mais recorrentes tenderam a apresentar correlações positivas moderadas entre si nas situações antes e depois das aulas. Os resultados qualitativos parecem convergir com os quantitativos no sentido de indicar a predominâncias de relatos de experiências emocionais positivas nas questões qualitativas e na entrevista com grupo focal. Os participantes da presente pesquisa também relataram experiências emocionais articuladas com o engajamento musical nas questões qualitativas e na entrevista com grupo focal.

Os estados de ânimos menos recorrentes, de maneira geral, parecem estar associados a experiências emocionais de caráter mais negativos na presente pesquisa. Além disso, os estados de ânimo menos recorrentes tenderam a apresentar correlações positivas moderadas entre si nas situações antes e depois das aulas. Os resultados qualitativos parecem convergir com os resultados quantitativos no sentido de indicar experiências emocionais de caráter negativas ou mistas apenas nas subcategorias “descrições negativas ao não executar bem uma música ou antes de tocar” e “mistura de ânimos positivos e negativos” das questões qualitativas. Enquanto que na entrevista com grupo focal, este tipo de relato emocional foi citado na experiência com um professor diferente e esteve presente nas subcategorias “mistura de ânimos positivos e negativos” e “influências externas sobre as emoções”.

O *post-hoc Tukey's HSD* apresentou um aumento estatisticamente significativo nos estados de ânimo “estou alegre”, “sinto-me orgulhoso” e “sinto um alívio” na comparação geral das médias nas situações antes e depois das aulas. Os relatos qualitativos também apresentaram uma predominância de relatos sobre experiências emocionais de caráter positivas correspondentes aos estados de ânimos encontrados na LEAP, indicando uma convergência nos resultados obtidos. Em relação ao estado de ânimo “estou com fome”, no qual o *post-hoc Tukey's HSD* também apresentou um aumento estatisticamente significativo em sua média na comparação geral das situações antes e depois das aulas, a entrevista com grupo focal apontou relatos de influências externas sobre os estados emocionais que pode ter uma correspondência com o aumento deste estado de ânimo, por exemplo, a possibilidade de o horário da aula ter influenciado no aumento deste estado de ânimo.

O *post-hoc Tukey's HSD* apresentou uma diminuição estatisticamente significativa das médias de respostas para o estado de ânimo “acho algo estranho” na aula 06. Esta aula foi marcada pela presença de um professor que foi convidado para contextualizar historicamente o repertório musical estudado pelos participantes. As questões qualitativas apresentaram relatos de experiências emocionais mistas e a presença da emoção “surpresa”, ambos relacionados à presença

de um professor diferente na disciplina. A diminuição do estado de ânimo “acho algo estranho” pode estar relacionada com um sentimento de surpresa e desconforto inicial que foi substituída por um sentimento coletivo de que a situação não foi tão surpreendente quanto parecia inicialmente, conforme indicam os relatos obtidos na entrevista com grupo focal.

A LEAP apresentou respostas individuais quanto ao tipo de relacionamento envolvido nas experiências relatadas, pois se trata de um instrumento de coleta de dados individual. Os relatos obtidos por meio das questões qualitativas foram agrupados em quatro tipos de relacionamentos: (1) individual; (2) com a professora; (3) coletivo; e (4) coletivo envolvendo a professora. Os tipos de relacionamentos que predominaram nos relatos obtidos nas questões qualitativas (emoção e engajamento musical) foram os relacionamentos individuais seguidos de relacionamentos coletivos. Por fim, os relatos obtidos por meio da entrevista com grupo focal apresentaram dois tipos de relacionamentos: (1) inicialmente, relatos sobre emoções sentidas na forma de um relacionamento individual que, na sequência, eram generalizados para um relacionamento coletivo; e (2) a partir da integração dos participantes como um grupo, os relatos foram marcados por uma predominância de relacionamentos coletivos (envolvendo também a professora da disciplina).

A tabela 13 apresenta a síntese e convergências dos resultados qualitativos a partir das questões qualitativas (emoção e engajamento musical) e a entrevista com grupo focal, em **negrito** encontram-se as subcategorias que convergiram nas respectivas fontes de dados:

**Tabela 13** – Síntese e convergência dos resultados QUAL (questões QUAL e entrevista com grupo focal).

Categorias	Questões QUAL – Emoção	Questões QUAL – Engajamento musical	Entrevista com grupo focal
Didática	Sentiu-se melhor pela maneira como a aula foi conduzida	Engajado pela maneira como a aula foi conduzida	Sentiu-se melhor pela maneira como a aula foi conduzida
	Tocar um instrumento como algo positivo	Participar de uma aula prática / Tocar um instrumento	Engajamento em experiências práticas de fazer e escutar música
	Fazer música de maneira prática como algo positivo		20 / 42,5%
	Sensação de realização / Autonomia		Liberdade para criar / Autonomia
	A presença de um professor diferente		A presença de um professor diferente
		Melhora nos aspectos técnicos e estudos	Emoções sentidas na aula proporcionaram engajamento musical
Repertório	Experiências emocionais positivas sentidas com o repertório		Experiências emocionais positivas sentidas com o repertório
	Descrições positivas ao executar bem uma música		Descrições positivas ao executar bem uma música
		Interesse no estilo de música estudado	Interesse e engajamento em um repertório diferente
			13 / 27,7%
			Imaginação de cenários
	Descrições negativas ao não executar bem uma música ou antes de tocar	Aprender uma música nova	Expressão de emoções ao executar uma música / Metáforas
Ânimos	Mistura de ânimos positivos e negativos		Mistura de ânimos positivos e negativos
		Sentimentos de pertencimento ao grupo	Sentimentos de pertencimento ao grupo
			12 / 25,6%
	Expressão de ânimos positivos		Influências externas sobre as emoções e engajamento musical
Coleta de dados		Estados subjetivos / Expressão de sentimentos	Possíveis indicadores da experiência de fluxo
	-	-	Relatos sobre os instrumentos de coleta de dados
Não relatou	1	4	2 / 4,2%
Total	142	203	47

As categorias de agrupamento da tabela 13 foram as mesmas obtidas a partir da análise de conteúdo aplicada em cada uma das fontes de dados qualitativas. A categoria “didática” apresenta duas subcategorias que convergiram nas três bases de dados sobre experiências emocionais e engajamento musical: (1) a maneira como a disciplina foi organizada; e (2) experiências práticas de fazer e escutar música. Além disso, as subcategorias referentes à autonomia concedida pela professora durante a disciplina e a “presença de um professor diferente” foram recorrentes nas questões qualitativas sobre emoções e na entrevista com grupo focal.

A categoria “repertório” apresentou duas subcategorias recorrentes nas questões qualitativas sobre emoções e na entrevista com grupo focal: (1) “emoções positivas sentidas com o repertório”; e (2) “descrições positivas ao executar bem uma música”. Além disso, as questões qualitativas sobre engajamento musical e a entrevista com grupo focal apresentaram o interesse e engajamento musical no repertório estudado como subcategoria em comum.

A categoria “ânimos” apresentou a recorrência da subcategoria “mistura de ânimos positivos e negativos” nas questões qualitativas sobre emoções e na entrevista com grupo focal. Enquanto que a subcategoria “sentimento de pertencimento ao grupo” foi recorrente nas questões qualitativas sobre engajamento musical e na entrevista com grupo focal.

Por fim, na entrevista com grupo focal obteve-se a categoria “coleta de dados”, que apresentou relatos sobre experiências positivas dos estudantes com os instrumentos de coleta de dados utilizados na presente pesquisa. De maneira geral, as questões qualitativas indicam que 75,1% dos relatos obtidos confirmam uma mudança dos sentimentos ou emoções dos estudantes nas aulas, conforme as categorias apresentadas na tabela 13. Enquanto que 94,9% dos relatos obtidos nas questões qualitativas confirmam que os estudantes se sentiram engajados musicalmente nas aulas, conforme as categorias apresentadas na tabela 13. Em 76,8% dos comentários adicionais sobre as aulas, os estudantes afirmaram não ter nada a declarar ou não relataram. Os demais relatos obtidos em relação aos comentários adicionais sobre as aulas foram classificados no grupo “didática” (para a maneira como a aula foi organizada pela professora) e “ânimos” (para a expressão de estados subjetivos e sentimento de pertencimento ao grupo).

De maneira geral, a categoria “didática” foi a que apresentou o maior número de frequência em todas as fontes de dados qualitativas: questões qualitativas (emoção e engajamento musical) e na entrevista com grupo focal. Em relação às questões qualitativas para as emoções, a categoria “repertório” apresentou o segundo maior número de frequência, seguido pela categoria “ânimos”. Em relação às questões qualitativas para o engajamento musical, a categoria “ânimos” apresentou o segundo maior número de frequência, seguido pela categoria “repertório”. Por fim, a entrevista com grupo focal apresentou o segundo maior número de frequência para a categoria

“repertório”, seguido pelas categorias “ânimos” e “coleta de dados” (presente apenas na entrevista com grupo focal).

As tabelas 12 e 13 indicam uma relação entre emoção e engajamento musical nas aulas de prática musical em conjunto investigadas na presente pesquisa, uma vez que ambos os temas foram articulados em conjunto nos relatos obtidos nas questões qualitativas e na entrevista com grupo focal. Além disso, há uma convergência entre os estados de ânimos da LEAP e os dados qualitativos coletados.

## 5. DISCUSSÃO

O objetivo da presente pesquisa foi investigar a relação entre emoção e engajamento em aulas de prática em conjunto em um curso superior de música. Desta forma, os resultados obtidos a partir do campo empírico são agora debatidos com a literatura pertinente à área na busca de explicações, convergências, reflexões e levantamento de possíveis hipóteses que possam auxiliar a responder os objetivos e indicar novos caminhos de pesquisa. Esta seção de discussão está dividida em subseções pensadas a partir dos resultados obtidos na presente pesquisa.

### 5.1 Experiências emocionais gerais

Os resultados desta pesquisa indicam, de maneira geral, que os estados de ânimo mais recorrentes antes e depois das aulas, bem como a maioria dos relatos qualitativos obtidos, estão relacionados com experiências emocionais e sentimentos de caráter mais positivos. Segundo Lamont (2012), as “emoções positivas dominaram as descrições das fortes experiências de ouvir e executar música, particularmente alegria e felicidade, ruptura e euforia, e calma e paz” em trabalhos de outros pesquisadores e nos altos índices de recorrência em seus resultados. Além disso, Hallam (2010) afirma que os estudantes se engajam com a música por meio de relações afetivas (geralmente positivas) que impactam diretamente nos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Hallam (2010), dependendo de como cada prática musical é pensada e desenvolvida, a relação entre música, emoção e educação musical pode estar mais ou menos presente em seus currículos. No entanto, Elliott e Silverman (2015) reforçam que a dimensão emocional encontra-se presente nos processos de se fazer e escutar música e em respostas emocionais ao material musical, situações nas quais as experiências emocionais podem ser um aspecto central de determinada prática ou escuta. Negar esta dimensão no ensino e aprendizagem de música é negar uma parte importante da formação musical dos estudantes (Elliott & Silverman, 2012a, 2015). Da mesma forma, Letts (2012) afirma que muitas orientações curriculares não incluem os aspectos emocionais no ensino e aprendizagem de música, o que leva muitos professores a não desenvolverem esta dimensão musical em suas aulas. A disciplina investigada na presente pesquisa, a princípio, não previa um espaço para o desenvolvimento e discussão da dimensão emocional no fazer e escuta musical em seu currículo. No entanto, é inegável que as emoções estavam presentes durante as aulas investigadas, como parecem estar presentes na maioria (ou todos) os processos de ensino e aprendizagem de música (O'Neill, 2012, 2016).

Falar de emoções em sala de aula merece atenção mesmo na educação geral, como destacado por alguns pensadores desde a Grécia Antiga (como Aristóteles) até pensadores mais recentes (como John Dewey e Gilles Deleuze). Se é verdade que um professor de música pode buscar proporcionar um ambiente e processos de fazer e escuta musical de maneira acolhedora e buscar despertar felicidade e demais sentimentos positivos destacados por Aristóteles no seu conceito *eudaimonia*<sup>21</sup> (Elliott & Silverman, 2015), também é verdade que o professor precisa estar atento às experiências emocionais ou sentimentos de caráter mais negativos que também podem estar ocorrendo em suas aulas. Tais emoções podem estar relacionadas com questões pessoais, com resposta às metas não atingidas musicalmente durante as aulas, com respostas emocionais ao material utilizado durante as aulas, ou com demais questões das quais um professor deve buscar desenvolver a sensibilidade para perceber. Neste sentido, Elliott e Silverman (2015) afirmam que, de maneira prática, um professor de música deve incentivar seus estudantes a nomear e discutir as emoções que possam estar sentindo. Tais discussões podem esclarecer questões musicais e pessoais que permitam um desenvolvimento das habilidades musicais dos estudantes e de um senso crítico-musical (Letts, 2012; Elliott & Silverman, 2015, 2016).

Na presente pesquisa, as experiências emocionais e sentimentos de caráter mais negativos foram menos recorrentes. Alguns estudantes relataram descrições negativas ao não executar bem uma música e antes de se apresentar para um público. Estes relatos podem estar relacionados com a ansiedade na performance musical, na medida em que uma determinada interpretação pode sofrer influências pessoais devido à falta de prática ou ensaio, questões psicológicas ligadas à situação de exposição, entre outras, que despertam sentimentos negativos antes da interpretação musical e até mesmo um certo nível de frustração após a mesma (Ray, 2010). A ansiedade que antecede uma situação de interpretação musical não pode ser reduzida apenas a uma experiência emocional negativa, uma vez que Ray (2010, p. 157-158) afirma que “um pouco de ansiedade e tensão podem ser positivos na preparação e nos momentos imediatamente anteriores a uma performance musical”. No entanto, de acordo com a autora, “se não houver o estabelecimento de um estado de relaxamento e autocontrole, esta tensão pode se elevar a níveis altíssimos, gerando efeitos negativos na atuação do músico em público” (p. 158).

Por outro lado, os relatos qualitativos obtidos na presente pesquisa também indicam

---

<sup>21</sup> *Eudaimonia* é um conceito multidimensional desenvolvido principalmente por Aristóteles que “significa o completo florescimento humano: uma ‘boa vida’ de significância, prazer, e trabalho e lazer significativos; saúde e bem-estar pessoal e comunitário; virtude; e companheirismo, autoestima, e felicidade que beneficia a si mesmo e os outros” (Elliott & Silverman, 2014, p. 59). A maneira aristotélica de pensar uma educação está associada à promoção dos valores contidos no conceito de *eudaimonia*. Além disso, a felicidade dentro do conceito de *eudaimonia* refere-se a um senso de esforçar-se para viver uma vida produtiva, significativa, ética e orientada comunitariamente (Elliott & Silverman, 2014; Silverman & Elliott, 2016). Lamont (2012) também discute o conceito de *eudaimonia* a partir de elementos como o prazer, o bem-estar, a autonomia, a felicidade e a criação de significado pessoal e coletivo na promoção no engajamento e bem-estar em práticas musicais.



experiências emocionais positivas em relação à crença dos estudantes sobre executarem bem uma música. De fato, em sua revisão da literatura, Ray (2010) afirma que a interpretação musical também está ligada a respostas emocionais positivas da própria música e a um *feedback* social positivo que emerge da situação de interpretação. Nos resultados obtidos por Lamont (2012) para descrever as fortes experiências emocionais na performance musical de estudantes de música, os relatos ligados a experiências emocionais negativas (como ansiedade e nervosismo) antes e durante as performances foram substituídos, de maneira geral, por experiências emocionais positivas ao longo e após as mesmas performances. A partir desses resultados, a autora reforça o aspecto do senso de recompensa individual e coletivo, este último relacionado com um *feedback* social positivo ligado aos pares e ao público, que indicam as possibilidades da prática musical também proporcionar bem-estar em quem está executando, até mesmo por meio de uma mudança de estados de ânimos durante a performance (Lamont, 2012).

Os resultados desta pesquisa indicam a presença de emoções diferentes para a situação de apresentação musical para um público, como relatos de experiências emocionais positivas e negativas ligadas diretamente à interpretação, em comparação com os relatos emocionais durante as aulas/ensaios. Portanto, a situação de apresentação para um público parece envolver desafios adicionais daqueles presentes nos ensaios. Elliott e Silverman (2015, p. 198) reforçam a importância de momentos que coloquem os estudantes em uma prática musical “real”, como as apresentações em recitais ou outros momentos que envolvam a apresentação de um produto musical. Para os autores, a prática musical pode ocorrer tranquilamente em um ensaio, mas a situação de apresentação para um público é algo muito diferente, pois envolve um outro ambiente e uma outra relação com a prática musical. Neste sentido, o professor deve oportunizar ações musicais práticas que sejam necessárias para a formação musical dos estudantes, sem esquecer quais são os desafios musicais necessários e até onde os estudantes estão preparados para enfrentar situações de apresentação ao público, levando em consideração suas habilidades em determinado momento de seu desenvolvimento musical (Elliott & Silverman, 2015).

Para além das diferenças estatísticas que possam aparecer na comparação dos estados de ânimo nas situações antes e depois das aulas, também é interessante estar atento aos estados de ânimo que permanecem com índices altos ou baixos de recorrência. Lamont (2012) afirma que a interpretação musical fornece diversos desafios para os estudantes e para o professor, uma vez que ela inclui questões sobre como manter a motivação e o interesse nos estágios iniciais e ao longo de processos musicais ou mesmo em um programa de treinamento musical. Além disso, a autora também afirma que há desafios para estudantes e professores em questões relacionadas ao gerenciamento de estágios de desenvolvimento musical e ao desenvolvimento de uma identidade musical (pessoal e em grupo). Neste sentido, o professor tem um dever ético de pensar no que está

acontecendo nos ambientes de ensino e aprendizagem de música e como as experiências emocionais podem ser afetadas por diversas situações que possam ocorrer em sala de aula (Elliott & Silverman, 2015).

O estado de ânimo “sinto-me interessado” foi bastante recorrente na presente pesquisa. Beineke (2015) busca relacionar seus dados sobre o ensino musical criativo com o engajamento do interesse dos estudantes. A autora utiliza de uma perspectiva teórica na qual cabe ao professor movimentar os objetos (o que pretende-se estudar) de maneira a torná-los atraentes e interessantes. Neste sentido, Beineke (2015) afirma que a professora investigada em sua pesquisa demonstrou características que a literatura da área apresenta sobre como promover o engajamento musical dos estudantes, tais como atividades prazerosas, espaços de discussão, o trabalho coletivo e a promoção de interesse no processo criativo, tornando o conteúdo atraente e interessante. Ainda sobre a mesma temática, Camargo (2004) afirma que a educação é uma prática de apropriação da experiência humana que se realiza na atividade social. Desta forma, a autora afirma que o interesse é um elemento necessário na motivação dos estudantes, pois “o desinteresse gera apatia, aversão à atividade, fuga, inadaptação e falta de atenção. É importante frisar que as motivações dependem das relações de vida destes alunos, da sua realidade pessoal e social” (Camargo, 2004, p. 124).

Na presente pesquisa, o estado de ânimo “sinto-me interessado” pode ter ficado entre os estados de ânimos mais recorrentes devido à própria influência da professora da disciplina, uma vez que a sua influência nas descrições positivas sobre as aulas foi recorrente nos relatos qualitativos. A questão do interesse como elemento que movimenta a atenção dos estudantes também é comentada por Gilles Deleuze na entrevista documentada *O Abecedário de Gilles Deleuze* (1997). Este filósofo desenvolve a ideia de que a atenção em determinado tema durante as aulas é despertada no estudante quando o assunto lhe é interessante ou quando o professor torna o assunto instigante. Portanto, Deleuze constrói sua narrativa de que nem tudo é interessante para todos em todos os momentos, mas que a constante movimentação de ideias em uma aula e o papel do professor em buscar tornar o conteúdo atraente é muito importante. Segundo Deleuze (1997), a educação deve ser concebida e deve levar em consideração as emoções, pois o autor afirma que sem emoção não há interesse.

## 5.2 Diferenças estatísticas

Em relação aos estados de ânimos coletados por meio da LEAP, quatro deles apresentaram um aumento estatisticamente significativo na comparação geral das médias antes e depois das aulas: “estou alegre”, “sinto-me orgulhoso”, “sinto um alívio” e “estou com fome”.

Sobre o aumento estatisticamente significativo do estado de ânimo “estou alegre”, os resultados qualitativos indicam experiências emocionais positivas relacionadas com as experiências interpessoais, o repertório, as atividades práticas, a melhora no humor e a professora/condução das aulas. Tais categorias são recorrentes na literatura sobre a influência do professor, a presença de aulas interessantes, a aprovação social e a identificação com o grupo, e a regulação de emoções no fazer/escuta musical e no ensino e aprendizagem de música (North & Hargreaves, 2008; Hallam, 2010; Elliott e Silverman, 2015; Beineke, 2015). As correlações encontradas neste estudo mostraram que o estado de ânimo “estou alegre” tendeu a aumentar (correlação positiva) com o “estou interessado” antes e depois das aulas. Portanto, o interesse dos estudantes parece estar ligado a experiências emocionais positivas, ao prazer e à satisfação resultantes da realização de uma determinada atividade (como as práticas musicais da disciplina em questão), que podem ter sido determinantes para os estudantes afirmarem que, em sua maioria, se sentiram engajados musicalmente nas aulas. Os resultados de Lamont (2012) corroboram a presente pesquisa no sentido de indicar que as emoções positivas também foram as mais recorrentes em situações de engajamento musical em práticas/interpretações musicais. Mesmo que os resultados da presente pesquisa apresentem uma predominância de experiências emocionais de caráter positivo e a presença do engajamento musical, Elliott e Silverman (2015) destacam que esta situação “positiva” não deve ser encarada como “exceção” em relação aos encontros de ensino e aprendizagem musical. Para os autores, ela deve ser uma busca constante do professor de música em seus contextos e situações.

O aumento estatisticamente significativo do estado de ânimo “sinto-me orgulhoso” pode ter ocorrido em função da percepção dos estudantes sobre a sua evolução no repertório estudado e em relação às suas próprias habilidades no decorrer das aulas, conforme apontam as categorias obtidas na análise de conteúdo dos relatos qualitativos. Elliott (2000) afirma que o sentimento positivo de prazer emerge quando agimos e nos engajamos efetivamente com produtos musicais como músicos e ouvintes em domínios sociais e culturais específicos que proporcionam uma motivação e recompensa imediata. Portanto, a sensação de sentir-se orgulhoso em relação à sua própria prática musical pode estar relacionado com uma recompensa individual (ou coletiva) pelo que foi realizado ou aconteceu durante as aulas, inclusive com a crença do estudante relacionada a uma interpretação bem-sucedida de determinada música.

Já o aumento estatisticamente significativo do estado de ânimo “sinto um alívio” pode ter ocorrido devido a uma sensação positiva de que tudo ocorreu bem durante as aulas, uma vez que este estado de ânimo apresentou uma correlação positiva com “sinto-me calmo” e correlações negativas com “sinto-me culpado” e “estou com medo” após as aulas. O “alívio” sentido pelos estudantes pode estar relacionado com relatos positivos sobre a maneira como a aula foi

organizada, o interesse no repertório, as descrições positivas sobre a crença dos estudantes relacionadas com uma boa interpretação de uma música, e demais categorias.

Elliott e Silverman (2015) afirmam que o corpo e a mente atuam em conjunto e não podem ser considerados como elementos separados. Além disso, a prática musical está ligada não apenas ao material musical, mas também ao ambiente e situações nas quais são realizadas: “encontros musicais não podem ser adequadamente concebidos sem considerar a escuta e fazer musical *em relação* aos lugares, espaços, ações e interações nas quais e para as quais elas são feitas e vivenciadas” (Elliott & Silverman, 2015, p. 74). Desta forma, o fato de as aulas finalizarem próximo ao final da tarde pode ter influenciado no aumento estatisticamente significativo do estado de ânimo “estou com fome”, pois o ensino de música, assim como qualquer situação de sala de aula, envolve aspectos sociais, fisiológicos, psicológicos e demais comportamentos que são inerentes ao ser humano (Elliott & Silverman, 2015). Os dados qualitativos corroboram estas discussões ao indicarem influências externas àquelas relacionadas com a aula de prática musical em conjunto sobre as emoções dos participantes da presente pesquisa. Essas influências externas podem também ter impactado na presença de outros estados de ânimo, como “sinto saudades de alguém” que foi bastante recorrente neste estudo. Neste caso, a entrevista com grupo focal apresentou relatos sobre o falecimento de familiares, o que pode ter contribuído para a presença do estado de ânimo “sinto saudade de alguém” no momento em que os participantes respondiam os questionários (pelo menos em relação à recorrência deste tema na entrevista com grupo focal).

O estado de ânimo “acho algo estranho” apresentou uma diminuição estatisticamente significativa apenas na aula 06. Nesta aula, um professor foi convidado para contextualizar historicamente o repertório estudado na disciplina. As questões qualitativas corroboram esta surpresa inicial que foi substituída por um senso de que a presença de um professor diferente parece não sido tão surpreendente quanto parecia inicialmente. Como apresentado pela Teoria ITPRA (imaginação, tensão, predição, reação e avaliação), a expectativa está ligada a uma capacidade de prever eventos futuros que podem se desdobrar em influências nos estados emocionais dos indivíduos (Huron, 2006). Nesta teoria, na iminência do acontecimento de um determinado evento ao longo do tempo, estados emocionais são acionados por meio da imaginação e da tensão. A partir da ocorrência deste determinado evento, os indivíduos apresentam predições, reações e avaliações, este último envolvendo fatores sociais e ambientais mais complexos (Mello & Ramos, em preparação). Na presente pesquisa, os estudantes podem ter apresentado estados emocionais anteriores ao evento por meio da imaginação da situação e da tensão envolvida ao saberem que um professor diferente estaria presente na aula. A partir do início da aula e seu desdobramento ao longo do tempo, as predições, reações e avaliações podem ter sido direcionadas para a ideia de que o evento possa não sido tão surpreendente e tão “estranho” quanto parecia

inicialmente, como indicam os resultados quantitativos e qualitativos. Ainda que o resultado do *post-hoc Tukey's HSD* indique que este evento tenha acontecido em somente uma das aulas, correlações positivas ocorreram, de maneira geral, antes das aulas entre os estados de ânimo “sinto-me surpreso”, “acho algo estranho”, “acabo de levar um susto” e “estou tomando cuidado”, o que parece corroborar esta possível “tensão” inicial apresentada pelos estudantes.

### 5.3 Relacionamentos

A partir dos resultados obtidos na aula 06 com a presença de um professor diferente, acredita-se que a presença de uma pessoa nova inserida em um grupo que estava em processo de consolidação e integração social-musical pode ter alterado os estados de ânimo dos indivíduos. Elliott e Silverman (2015) afirmam que a música tem um papel importante no estabelecimento, definição e preservação de um senso coletivo e de auto identidade em um grupo social que permeia um conjunto de experiências emocionais positivas, empatia, crescimento mútuo e bem-estar. Desta forma, uma prática musical está imersa em um contexto cultural e estabelece ligações sociais entre os indivíduos envolvidos nas ações de fazer e escuta musical (Elliott & Silverman, 2015). No entanto, às vezes, o senso de pertencimento ao grupo pode apresentar características negativas, como a possibilidade de um ambiente tornar-se excludente para novas pessoas que são inseridas neste contexto. Neste sentido, é necessária uma atenção do professor para compreender como o comportamento do grupo e o senso de coletividade estão contribuindo efetivamente para a formação musical e pessoal dos estudantes, bem como comportamentos excludentes devem ser identificados e discutidos em conjunto (Elliott & Silverman, 2015).

Um dos objetivos específicos da presente pesquisa foi verificar o tipo de relacionamento envolvido nas experiências emocionais e de engajamento musical na disciplina de prática musical em conjunto investigada. Elliott (2000) divide o prazer musical em um processo individual de se reconhecer realizando uma atividade musical e, ao mesmo tempo, de um processo de reconhecer a integração social de um compartilhamento das ações de fazer e escutar música (direta e indiretamente). Na presente pesquisa, utilizou-se de questionários individuais para a coleta de dados quantitativos e qualitativos. A maior parte dos relatos destes questionários esteve relacionado com experiências individuais, tanto para as emoções quanto para o engajamento musical. Na entrevista com grupo focal, a predominância foi para relatos de experiências coletivas envolvendo também a professora da disciplina, que foram tornando-se cada vez mais marcados pela coletividade ao longo do desenvolvimento da entrevista. Portanto, a maneira como os participantes foram questionados sobre suas emoções e engajamento musical pode ter influenciado

no tipo de relacionamento envolvido nos relatos obtidos (individual ou coletivo). Lamont (2012) utilizou-se de um questionário individual no qual os participantes descreviam qualitativamente suas fortes experiências emocionais em situações de performance musical. Mesmo utilizando uma fonte de coleta de dados de caráter individual, a autora obteve resultados que indicam a predominância de relacionamentos coletivos nas fortes experiências emocionais na performance musical relatadas pelos estudantes em sua pesquisa. Comparado com a presente pesquisa (questões qualitativas), os participantes do estudo de Lamont (2012) tiveram mais espaço para descrever textualmente suas experiências, o que pode ter levado os participantes a desenvolverem e detalharem seus relatos até experiências compartilhadas coletivamente. Neste caso, o mesmo pode ter acontecido com a entrevista com grupo focal realizado na presente pesquisa, na qual os estudantes puderam se expressar livremente desenvolvendo as ideias para além de apenas poucas palavras ou uma única frase (como ocorreu nas questões qualitativas sobre emoção e engajamento musical). Apesar da predominância de relacionamentos coletivos nos relatos da pesquisa de Lamont (2012), a autora afirma que os efeitos das fortes experiências sentidas podem ser considerados mais no sentido do que aconteceu com o indivíduo do que pode ter acontecido com o grupo.

O presente estudo apresentou a recorrência de poucos estados de ânimo ligados a experiências emocionais de caráter mais negativos, mas estes apresentaram algumas correlações positivas entre si, por exemplo, “sinto-me humilhado” e “sinto inveja de alguém” no início das aulas. Tais correlações podem indicar um tipo de relação marcada por algum conflito entre os pares. Dificilmente o professor consegue captar todas estas relações presentes em suas aulas, mas esta é uma questão que o professor de música deve estar atento, inclusive quando pode envolver possíveis conflitos de ideias musicais entre os estudantes. Nesta pesquisa, os relatos qualitativos parecem indicar que a professora conseguiu mediar as ideias e conflitos musicais, pessoais e coletivos entre os estudantes durante as aulas. Elliott e Silverman (2015) destacam o poder da música em resolver conflitos e a possibilidade de o professor usá-la para trabalhar questões sociais, políticas e possíveis divergências por meio de uma discussão aberta com os estudantes sobre quais são as melhores possibilidades musicais, pessoais ou coletivas. Portanto, o professor possui também uma função de mediador de situações emocionais e sociais em sala de aula e a prática musical pode auxiliar em caminhos que integrem os estudantes, ao invés de uma promoção do sentimento de competição entre eles. Neste sentido, Elliott e Silverman (2015) também discutem sobre a dimensão ética do fazer musical, na qual nada adianta fazer um trabalho musical em sala de aula que não contribua efetivamente para a formação do estudante, uma formação humana e eticamente pensada. Os processos de ensino e aprendizagem de música, bem como todo processo educativo, devem ser capazes de empoderar musicalmente e pessoalmente cada indivíduo em



situações musicais pensadas como espaços transformativos e de desenvolvimento pessoal e coletivo (Elliott & Silverman, 2015; O'Neill, 2016).

O senso de pertencimento ao grupo esteve presente nesta pesquisa, principalmente nas questões qualitativas sobre engajamento musical e na entrevista com grupo focal (em temas relacionados à emoção e ao engajamento musical). O grupo parece ter exercido influência sobre as experiências dos estudantes ao longo das aulas. Lamont (2012) afirma que é importante pensar a experiência coletiva de ensino, aprendizagem e prática musical, pois as fortes emoções positivas com a música são, muitas vezes, experiências compartilhadas. A autora também afirma que seus dados “sugerem que conectar-se emocionalmente com os outros pode ser uma forma alternativa de combater a ansiedade da performance” (Lamont, 2012, p. 588). Segundo Elliott e Silverman (2015), a música está presente em diversas atividades humanas que envolvem interações entre pessoas em grupos sociais e os indivíduos tendem a responder emocionalmente à música por meio de suas relações interpessoais. Neste sentido, Cross (2016) afirma que as atividades musicais em grupo permitem uma coordenação com o que os outros sentem. Para o autor, o compartilhamento favorece um senso de filiação mutual no qual os sentimentos e entendimentos de uma determinada pessoa também podem ser sentidos e entendidos por outros. Portanto, o contágio emocional pode ser um componente ligado a esta experiência emocional coletiva, seja em resposta emocional ao material musical ou em situações de fazer e escuta musical, que envolve pessoas, seus gestos e expressões em resposta ao que está acontecendo em todo o evento musical (música, contextos, situações, pessoas, etc.).

Quando relacionado às respostas emocionais à música, o contágio emocional é definido como um mecanismo subjacente que é ativado por meio de uma imitação de estímulos expressivos que são parte (ou lembram) a voz e o gestual humano e que despertam uma emoção de contágio (Juslin, et al., 2014; Juslin, 2016). No entanto, Elliott e Silverman (2012a, 2015, 2016) ampliam a discussão deste mecanismo por meio de uma ligação mais direta com os neurônios espelhos e o mapeamento corporal, não só em relação às respostas emocionais diretas ao material musical, mas também em resposta a movimentos expressivos-sociais-culturais dos intérpretes e de outros membros da plateia. Para além de um contágio emocional que possa existir no reconhecimento dos elementos musicais de determinada peça, Elliott e Silverman (2016) afirmam que as pessoas também se conectam emocionalmente aos eventos musicais por meio do contágio emocional em resposta aos movimentos, expressões e gestos que são compartilhados cultural e socialmente entre os intérpretes e ouvintes. Portanto, os estudantes participantes desta pesquisa podem ter compartilhado de um contágio emocional coletivo ao longo das práticas musicais realizadas na disciplina, como, por exemplo, em seus relatos de experiências coletivas positivas sobre executar bem uma música.



O contágio emocional a partir das expressões emocionais dos pares pode ter uma influência positiva ou negativa na coletividade, dependendo da avaliação dos estudantes de determinadas situações nas aulas e de cada prática musical. A avaliação de determinado estudante sobre o que um colega está sentindo (por exemplo, o colega está alegre por estar fazendo música de maneira prática) pode ser determinante em um contágio coletivo de maneira positiva (ou negativa, dependendo da situação e avaliação emocional) em resposta direta ao que está acontecendo durante as aulas de música ou em relação ao que uma pessoa pode estar sentindo individualmente que pode, então, ser entendido coletivamente. No entanto, o contágio emocional pode envolver erros ou enganos no julgamento e entendimento pessoal sobre o que um outro indivíduo pode estar sentindo ou tentando expressar (Elliott & Silverman, 2015, 2016; Juslin, 2013, 2016).

A partir das discussões de Elliott e Silverman (2016), o contágio emocional parece permear diversos aspectos da experiência emocional das pessoas e influenciar outros mecanismos subjacentes nas respostas emocionais à música, tanto em experiências mais ligadas ao material musical quanto em experiências musicais-contextuais e em grupos sociais. O apego social é um mecanismo que Elliott e Silverman (2012a, 2015, 2016) adicionam para explicar as respostas emocionais a eventos musicais e que está ligado ao contágio emocional e ao senso de pertencimento ao grupo por meio de um apego emocional em práticas musicais realizadas em um determinado grupo social. Nesta pesquisa, este mecanismo também pode ter sido ativado ao longo da disciplina de prática musical em conjunto, como indicam os resultados qualitativos obtidos.

No início e final das aulas, correlações positivas ocorreram entre o estado de ânimo “tenho pena de alguém” com “sinto-me triste”, “estou tomando cuidado” e “estou refletindo”. Estas correlações podem ser um indício de uma disposição empática dos estudantes relacionada com o senso de pertencimento ao grupo e um contágio emocional por meio de uma troca de experiências musicais e pessoais em um ambiente coletivo. Elliott e Silverman (2015) afirmam que somos inclinados a agir por meio de um princípio de caridade, na qual nossas disposições empáticas e idealizações éticas das outras pessoas são ativadas de maneira natural e inconsciente. A partir desta discussão, os autores concordam que nas interações musicais também há um engajamento empático e idealização nas respostas emocionais para com as pessoas com as quais nos importamos, como os pares, demais ouvintes, plateia, músicos, personagens, etc. Este movimento pode nos levar a sentir uma experiência emocional semelhante ao de uma outra pessoa, ou o julgamento emocional sobre o que uma outra pessoa possa estar sentindo. Neste sentido, o fazer e escuta musical envolvem ações e eventos sônicos-sociais-culturais, engajamentos interpessoais e emoções pessoais e coletivas que estão conectados com uma identificação pessoal e o reconhecimento do eu individual em uma coletividade (Elliott & Silverman, 2015).

A construção da identidade coletiva do grupo é um fator que pode alterar as emoções das pessoas em situações de fazer e escuta musical (Lamont, 2012; Elliott & Silverman, 2015, 2016). Neste sentido, os resultados da presente pesquisa parecem indicar que o senso de pertencimento ao grupo dos estudantes foi capaz de construir uma identidade musical coletiva da turma que influenciou em suas emoções e engajamento musical. Da mesma, Lamont (2012) discute que o desenvolvimento de uma identidade positiva consigo mesmo e com o grupo parece desempenhar um papel importante no engajamento de estudantes de música, bem como a conexão com outras pessoas e o senso de pertencimento ao grupo. North e Hargreaves (2008) afirmam que a motivação em uma prática musical e o sentimento de engajamento em algo dependem do valor que o estudante atribui para uma determinada atividade e reconhece que ela é importante para ele. Deste modo, a criação de uma identidade pessoal e coletiva e o senso de pertencimento ao grupo podem ter influenciado na atribuição de um valor afetivo-musical para as atividades, situações e relações interpessoais presentes na disciplina de prática musical em conjunto investigada, o que pode também ter impactado nas experiências emocionais positivas e no sentimento de engajamento musical dos estudantes.

#### **5.4 Didática**

A figura da professora da disciplina também foi recorrente nos relatos dos estudantes em relação às suas experiências emocionais e engajamento musical. Os resultados desta pesquisa confirmam que os estudantes se sentiram melhor e mais engajados musicalmente pela maneira como a aula foi conduzida e pela influência positiva da figura da professora como proponente das atividades. Elliott e Silverman (2015) afirmam que um professor de música deve desenvolver as habilidades de fazer e escutar música como aspectos centrais em suas aulas, sem deixar de lado o compromisso com um ensino e aprendizagem que promovam o auto crescimento, o autoconhecimento e experiências emocionais positivas (prazer, felicidade, segurança, etc.). No levantamento realizado por Ramos e Toni (enviado), o afeto relacionado com processos de ensino e aprendizagem de música parece ser uma variável importante para a motivação dos estudantes e a criação de vínculos musicais, como indicam os trabalhos de Filipak e Ilari (2005) e Romanelli et al. (2008). O estado de ânimo “sinto uma admiração por alguém” foi um dos mais recorrentes, de maneira geral, antes e depois das aulas. Supõe-se que essa admiração esteja relacionada principalmente à figura da professora, devido aos relatos obtidos nos resultados qualitativos. Essa admiração apresentou correlações positivas com outros estados de ânimo de caráter mais positivos, como “sinto-me calmo” e “sinto um alívio” antes das aulas e “sinto-me orgulhoso” no final das

aulas, que podem ter influenciado diretamente na segurança dos estudantes ao realizar as práticas musicais durante as aulas, bem como no engajamento musical deles.

Ao longo da disciplina investigada, a professora buscava inserir uma nova música no repertório e finalizá-la na mesma aula. Os estudantes relataram que, mesmo que a música não estivesse finalizada completamente, eles conseguiam ver o “todo” das músicas naquele mesmo dia. Ao apresentar a proposta pedagógica do Sistema Orff/Wuytack, um método de educação musical coletivo desenvolvido pelo educador musical e compositor Jos Wuytack, Bourscheidt (2008) destaca o conceito de totalidade como um aspecto fundamental no processo de ensino e aprendizagem de música. A professora da presente pesquisa parece ter se utilizado desta proposta de maneira que os estudantes tiveram consciência e responderam positivamente em relação às suas emoções e engajamento musical ao longo das aulas. Bourscheidt (2008) afirma que a ideia da totalidade proposta por Jos Wuytack corresponde a uma elaboração e aplicação de uma aula que envolva um início, meio e fim para o conteúdo apresentado (atividade, aprendizado de uma nova música/canção, etc.). De acordo com esta proposta, é importante que todos os elementos de uma canção (música ou outro conteúdo musical) sejam apresentados na mesma aula, pois esta aplicação pode favorecer sentimentos positivos e a satisfação nos estudantes por meio de um senso de realização a partir do reconhecimento do todo musical (Bourscheidt, 2008; Boal Palheiros & Bourscheidt, 2011). Apesar desta metodologia de ensino e aprendizagem de música ser pensada para contextos de musicalização infantil, Boal Palheiros e Bourscheidt (2011) afirmam que ela pode ser adaptada para jovens e adultos por meio de um aumento no grau de complexidade das atividades.

Na presente pesquisa, os estudantes relataram que tiveram autonomia e liberdade para criar, que foi compreendido como a oportunidade para desenvolver arranjos e adaptações para as músicas trabalhadas de maneira coletiva, bem como a liberdade para trabalhar e propor questões de interpretação musical. A autonomia, na sua forma de liberdade para propor e criar musicalmente, esteve ligada a experiências emocionais positivas e o engajamento musical dos estudantes na presente pesquisa. Neste sentido, Figueiredo (2014) afirma que a promoção da autonomia favorece um melhor desenvolvimento e engajamento musical dos estudantes, bem como o sentimento de bem-estar. Da mesma forma, Beineke (2015) também discute em sua pesquisa que a promoção da autonomia favorece o engajamento musical em práticas criativas no ensino e aprendizagem de música. O'Neill (2012, 2014, 2016) afirma que o engajamento musical pode estar mais presente em um ambiente de ensino de aprendizagem que promova a autonomia dos estudantes, bem como o engajamento musical pode ser sustentado por fatores relacionados com a relevância ou a relação com experiências do “mundo real”, atividades sociais ou interativas, e oportunidades de reflexão sobre as práticas.

De acordo com Paulo Freire (2018), a autonomia é colocada em prática na atividade docente quando o professor estimula uma curiosidade na qual o estudante, enquanto sujeito em uma relação dialógica com o professor, pode aprender e apreender de maneira prática e reflexiva sobre determinado objeto. Neste processo de movimentação das curiosidades do estudante e do professor, a afetividade também tem seu espaço, pois “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca” (Freire, 2018, p. 139). O autor reforça que um dos aspectos fundamentais para se pensar a educação é a de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção. A partir desta reflexão, Freire (2018) reforça sua posição em não subestimar o que os estudantes trazem para a sala de aula, ou seja, o exercício da coerência docente que implica no respeito aos saberes do educando, respeito pela e na promoção da curiosidade dos estudantes, que “convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar” tão importantes no ensinar e aprender (p. 85). Em relação à autonomia relatada pelos estudantes na presente pesquisa, percebe-se que as possibilidades de criação musical oportunizaram situações que Freire (2018) discute na promoção da autonomia, como a própria tomada de responsabilidade, a decisão e o exercício da experiência como processo: “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (Freire, 2018, p. 33).

O repertório musical estudado na disciplina de prática musical em conjunto investigada na presente pesquisa era desconhecido pelos estudantes (músicas medievais do Livro Vermelho de Montserrat) e eles relataram que tiveram a oportunidade de pensar e criar musicalmente sobre este novo repertório musical que estavam conhecendo. Elliott e Silverman (2015) afirmam que parte da tarefa do educador musical é conhecer muito bem o material musical que pretende ensinar. Portanto, os resultados da presente pesquisa podem sugerir que os conhecimentos musicais da professora sobre o repertório estudado e a maneira como este repertório foi trabalhado favoreceram o desencadeamento de experiências emocionais positivas e o engajamento musical dos estudantes. Nos processos de estudo e prática musical investigados na presente pesquisa, os estudantes tiveram que lidar com um repertório, até então, desconhecido pela maioria deles. Neste sentido, os relatos sobre a liberdade para criar musicalmente podem também estar relacionados com os caminhos percorridos no fazer, escuta e criação musical por meio da descoberta e da prática de um repertório musical de outra cultura e época. Tal processo leva a uma constante exploração do que determinado material musical pode oferecer, de maneira que toda esta movimentação pode tornar o estudante mais autônomo em relação às suas habilidades musicais e ao mundo sonoro do qual ele faz parte ou ao qual ele está sendo apresentado. Cabe ao professor, então, estimular ambientes que favoreçam esta autonomia e aprendizagem, bem como apresentar outras culturas musicais aos

estudantes de maneira a ampliar suas habilidades, crenças e preferências (Elliott & Silverman, 2015; O'Neill, 2016). No entanto, esta tarefa não é fácil, uma vez que envolve pessoas, materiais musicais, contextos e situações diversas, que são potencializadas pela coletividade de uma aula de prática musical em conjunto.

Relacionado com os relatos obtidos nesta pesquisa sobre as oportunidades para criar musicalmente, o fazer e a escuta musical realizados durante a disciplina envolveram situações em que a professora propôs atividades que puderam estimular a criatividade dos estudantes. Na entrevista com grupo focal, os estudantes relataram um grande desafio no início da disciplina, ao serem colocados em uma situação de agentes ativos na criação e prática musical. Tais relatos vão de encontro com fatores que podem proporcionar o engajamento musical: atividades interativas e desafiantes em um ambiente que promova a autonomia (O'Neill, 2012, 2016). Ao estudar processos criativos no ensino informal do jazz, Neder (2012) verificou que a afetividade tem um papel muito grande na criatividade e no processo de o estudante buscar uma identificação com um modelo musical para seguir. Neste sentido, o autor afirma que o desejo de aprender e o desenvolvimento da criatividade dependem do afeto envolvido nos processos de ensino e aprendizagem de música e que o reconhecimento do outro como modelo musical é diretamente influenciado pela afetividade em uma situação educacional. Na presente pesquisa, os estudantes relataram que a maneira como a professora apresentou e conduziu o repertório e ideias musicais foi capaz de despertar segurança, reconhecimento das habilidades musicais da professora, experiências emocionais positivas e engajamento musical. Portanto, os estudantes podem ter se identificado afetivamente com a imagem da professora como modelo musical e terem se sentido instigados a criar e interpretar musicalmente de maneira a superar possíveis desafios apresentados no início da disciplina.

Os dados qualitativos desta pesquisa também indicam uma recorrência de experiências emocionais positivas e engajamento musical motivados pelas experiências dos estudantes ao tocar um instrumento, por participar de uma aula prática e pelas suas percepções de que estavam melhorando em relação aos seus aspectos técnicos-musicais. Elliott e Silverman (2015) reforçam a importância de um ensino de música que leve em consideração o fazer e escuta musical de maneira integrada e ativa. Neste sentido, os autores afirmam que os estudantes devem ser imersos em atividades de interpretação, improvisação, composição, arranjo, regência e demais formas de fazer música, pois a prática musical é o que muitas vezes motiva o estudante a continuar em uma atividade musical, quando desenvolvidas de maneira educativa e participativa, promovendo a independência e empoderamento do estudante. A presente pesquisa foi realizada em um curso de licenciatura em música que tem como pretensão formar profissionais da música que possam atuar na educação musical. Portanto, há uma exigência quanto ao desenvolvimento musical dos

estudantes que deve levar em consideração um conjunto de conhecimentos musicais, bem como um balanceamento entre as habilidades de fazer (e escutar) música e as habilidades de ensinar música em sua futura atuação profissional (Elliott & Silverman, 2015). Neste sentido, a identificação com a imagem da professora como propositora das práticas musicais também teve reflexos na entrevista com grupo focal sobre a reflexão dos estudantes quanto a sua forma de pensar o ensino de música em sua futura atuação docente.

Os relatos dos estudantes desta pesquisa sobre as relações didáticas estabelecidas na disciplina estão em contraposição aos relatos de outros estudantes da mesma instituição em que os dados foram coletados. Ramos e Toni (2016, 2018) e Bento e Araújo (2016) verificaram que os estudantes de música da UFPR relataram que não se sentiam motivados para participar das aulas de prática musical em conjunto por motivos relacionados com a maneira como a disciplina foi organizada. No entanto, os dados desta pesquisa sugerem que a professora conseguiu organizar as aulas de forma a proporcionar experiências emocionais positivas e o engajamento musical nos estudantes, o que parece indicar que as relações didáticas possuem uma grande influência sobre estes aspectos em sala de aula. Desta forma, pode-se pensar também em como o currículo é organizado e colocado em prática, pois Elliott e Silverman (2015) afirmam que as habilidades de ensinar do professor devem ser coerentes com os esforços de reconhecer e compreender os diferentes tipos de currículo nas práticas de ensino e aprendizagem, como o currículo que está escrito no documento e aqueles que se estabelecem a partir do contexto e nas relações didáticas.

## **5.5 Material musical / Repertório**

Em relação ao repertório musical, os relatos dos estudantes indicam respostas emocionais positivas sentidas com o material musical, de tal maneira que estas respostas emocionais influenciaram em seu próprio engajamento musical. Neste sentido, percebe-se que as emoções e engajamento musical encontram-se relacionados nesta pesquisa também pela perspectiva do repertório musical utilizado nas aulas. Letts (2012) afirma que a própria experiência emocional com a música é algo que pode proporcionar uma motivação no estudante para ele persistir em uma determinada atividade musical. Portanto, segundo o autor, cabe ao professor também pensar em como seus estudantes podem se envolver ou responder emocionalmente a uma determinada música de maneira que ele possa estimular um interesse no que pretende-se estudar musicalmente. Uma vez que a dimensão emocional das músicas parece exercer grande influência nos estudantes, os professores devem pensar na escolha do repertório musical e discutir a possibilidade de respostas emocionais à música em conjunto com os estudantes (Letts, 2012; Elliott & Silverman, 2012a,



2015, 2016). Portanto, mesmo que a professora da disciplina de prática de conjunto musical investigada não tenha focado nas respostas emocionais às músicas escolhidas, parece ter sido inegável a presença desta dimensão durante as aulas investigadas. Além disso, Sloboda (1985, p. 1) afirma que “a razão pela qual muitos de nós nos envolvemos com atividades musicais, de composição, execução ou escuta, é que a música consegue despertar emoções profundas e significativas”.

Os relatos dos estudantes também apontam para a possibilidade de mecanismos subjacentes terem despertado respostas emocionais ao material musical utilizado nas aulas de prática musical em conjunto. Os relatos dos estudantes sobre emoções despertadas pelas músicas estão presentes nas situações de escuta e interpretação musical. Elliott e Silverman (2015) afirmam que as respostas emocionais à música também estão presentes no fazer musical, pois os autores consideram a interdependência e a simultaneidade do fazer e escuta musical. A entrevista com grupo focal apresentou relatos sobre músicas com ritmos e pulso mais acelerado despertarem alegria nos estudantes (por exemplo, *Sumer Is Icumen In; Ad Morten Festinamus*). Estas respostas podem estar relacionadas com o mecanismo subjacente chamado pareamento rítmico, uma vez que o ritmo corporal interno do ouvinte pode ter se ajustado com o ritmo (ou o pulso constante) das músicas e, então, despertado alegria neles (Juslin, 2016). Os estudantes relataram que músicas mais lentas e melódicas despertaram emoções como calma, tranquilidade e paz enquanto escutavam e interpretavam (por exemplo, *Polorum Regina*). De acordo com os relatos, a linha melódica e o desenvolvimento da música contagiavam emocionalmente os estudantes enquanto escutavam ou interpretavam, o que pode estar relacionado com o mecanismo subjacente do contágio emocional em resposta à linha melódica das músicas ou à experiência (visual, coletiva, gestual) compartilhada pelos estudantes durante as aulas (Elliott & Silverman, 2015, 2016; Juslin, 2016).

Os relatos dos estudantes também indicam respostas emocionais por meio da imaginação de cenários para determinadas músicas, como os relatos dos estudantes sobre a canção *Stella Splendens* parecer um cenário de guerra (assim como relatos sobre imaginação de cenário de igrejas e peregrinações em outras músicas). Estes relatos parecem estar relacionados com a ativação do mecanismo chamado imaginário visual a partir de imagens que o ouvinte percebe internamente ao longo de um evento musical e que podem despertar emoções (Juslin, 2016). Além disso, os relatos dos estudantes sobre a imaginação de cenários ao escutar ou interpretar as músicas podem ter sido marcados por estereótipos quanto ao contexto e época no qual as músicas foram escritas: músicas medievais do século XIV de um manuscrito encontrado em Montserrat (atual região da Catalunha, Espanha). Os estudantes relataram não conhecer o repertório musical no início da disciplina, o que pode ter levado a respostas mediadas por meio de estereótipos



(entendido como uma associação não refinada e socialmente construída) às músicas estudadas. Da mesma forma, os resultados de Susino e Schubert (2019) indicam que quanto menor a familiaridade do sujeito a determinado gênero musical, maiores são as chances das pessoas responderem emocionalmente por meio de estereótipos. Por outro lado, Elliott e Silverman (2015) reforçam a importância de o ensino e aprendizagem de música colocar os estudantes de frente com outras culturas musicais de forma que eles possam encarar seus preconceitos e suposições de maneira reflexiva.

Sobre a questão dos estereótipos, um paralelo pode ser traçado com os pensamentos de Bakhtin (1992) sobre os gêneros do discurso e os enunciados na atividade de criação verbal humana (oral ou escrita). Para o autor, todos os enunciados, assim como sua expressividade, são determinados, construídos, pensados e polemizados com informações de enunciados anteriores que já ouvimos ou escutamos: “qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada”, por exemplo, o próprio sentimento vivido (Bakhtin, 1992, p. 348). Desta forma, “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” que podem determinar a construção de nossos próprios enunciados e visões de mundo a partir da comparação com referências anteriores (Bakhtin, 1992; Schroeder & Schroeder, 2011). Estas proposições levam a considerar a afirmação de Sloboda (1985, p. 194) de que toda a aprendizagem musical e desenvolvimento humano “envolve alguma forma de construção a partir daquilo que já é presente”. Em relação ao exercício da curiosidade, Freire (2018, p. 85) também indica que “um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. [...] Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço”. Desta forma, informações anteriores dos estudantes podem ter sido relacionadas com as músicas medievais estudadas na disciplina investigada por meio do despertar de sentidos que não somente o da audição, como a própria imaginação de cenários, que está ligada ao sentido da visão<sup>22</sup>. Outra consideração é a de que as associações por meio de estereótipos nem sempre são conscientes, uma vez que podem ativar o mecanismo subjacente do condicionamento avaliativo para respostas emocionais sentidas com a música, ou seja, um pareamento da música (ou um aspecto específico, como a melodia) de maneira repetida com um outro evento (como filmes e até mesmo jogos digitais medievais) considerado positivo ou negativo pelo indivíduo que passa a responder emocionalmente a esta associação (Elliott & Silverman, 2015; Juslin, 2016; Susino & Schubert, 2019). Assim como Bakhtin (1992, p. 290) afirma que “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa”, Elliott e Silverman (2015) também constroem suas discussões em relação à

---

<sup>22</sup> Considerações também poderiam ser traçadas a partir da ideia do elemento multissensorial envolvido no processo de escuta musical. Caznok (2015) realiza uma revisão sobre a presença de outros sentidos da percepção humana, como a visão, nas experiências com a música, que pode impactar, por sua vez, na própria experiência emocional do ouvinte.

escuta musical de maneira a considerar esta habilidade musical como uma ação ativa, ou seja, a escuta musical é realizada como uma criação simultânea por parte do próprio ouvinte, o qual toma como base (consciente ou inconscientemente) suas próprias experiências pessoais e musicais anteriores.

Elliott e Silverman (2015, 2016) afirmam que mais de um mecanismo subjacente pode estar presente na mesma experiência emocional com a música, pois eles podem interagir e influenciar uns sobre os outros, como também observado por Ramos, Mello, Toni, Pinto e Abe (enviado) em um estudo sobre a ativação de mecanismos subjacentes em respostas emocionais a músicas brasileiras. Além disso, nos processos de escuta e fazer musical e no momento de responder os questionários e entrevista com grupo focal, os participantes podem ter passado por um processo de reajuste de suas avaliações iniciais com a finalidade de interpretar, nomear e refletir sobre suas experiências musicais-emocionais. Elliott & Silverman (2015) associam este processo a um mecanismo denominado monitoramento cognitivo e afirmam que ele implica diretamente em um reajuste contínuo sobre como explicamos e descrevemos nossas experiências emocionais para nós mesmos.

Os relatos dos estudantes sobre a imaginação de cenários no fazer e escuta musical também estiveram relacionados com suas tentativas de expressar emoções em sua interpretação musical. Quando questionados sobre suas tentativas de expressar alguma emoção enquanto interpretavam, os estudantes relataram que preferiam que a professora falasse sobre a ideia da música, de maneira que eles pudessem imaginar metaforicamente sobre o que expressar musicalmente e emocionalmente, ao invés de a professora mostrar esta ideia tocando ou cantando. Portanto, a preferência dos estudantes foi marcada pelo uso de metáforas pela professora da disciplina para pensar a expressão de emoções nas músicas (ou sua expressividade musical), ao invés da utilização da modelação. Estes resultados vão de encontro com as pesquisas de Lindström et al. (2003) e Laukka (2004), indicando que estudantes possuem preferência pela utilização de metáforas no ensino da expressividade musical, compreendida majoritariamente por professores e estudantes de seus estudos como a comunicação de emoções.

Baseado na obra *Metáforas da vida cotidiana* de Lakoff e Johnson (2002), Borges Neto (2005, p. 2) afirma que “há ‘coisas’ cognitivamente simples e ‘coisas’ cognitivamente complexas” (a expressão “coisa” é utilizada pelo autor, de maneira geral, para se referir a coisas como objetos, indivíduos, situações, eventos, etc.). Neste sentido, “as coisas cognitivamente simples podem ser compreendidas diretamente; as coisas cognitivamente complexas são compreendidas por meio de metáforas, em que se usam as coisas simples como explicação para as coisas complexas” (Borges Neto, 2005, p. 2). Lakoff e Johnson (2002, p. 47-48) consideram, então, que “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”. Essa reflexão aponta para

a discussão do uso de metáforas em processos de ensino e aprendizagem na educação de maneira geral e também na educação musical. Em um estudo de caso com um professor de violão, Moreira (2014) buscou investigar como ele organizava, adaptava e representava seus conhecimentos musicais e técnico-musicais de maneira a transformá-los em um conteúdo apreensível e compreensível para seus estudantes. Como resultados principais, Moreira (2014) percebeu que o professor investigado buscava representar os conteúdos por meio de demonstrações, explicações, analogias e metáforas. As análises do autor partiram das concepções de Shulman (1986, 1987) sobre os conhecimentos do conteúdo por parte do professor e sobre os processos de transformação destes conteúdos no ensino e aprendizagem de maneira geral. Shulman (1987) propõe um conjunto de conhecimentos de base docente e processos de raciocínio e ação pedagógica. Destes conhecimentos e processos, destaca-se na relação com a presente pesquisa<sup>23</sup>: (1) o conhecimento pedagógico do conteúdo: compreendido como a mistura do conteúdo e do ensino no sentido de um entendimento de como determinados tópicos, questões e problemas podem ser “organizados, representados e adaptados para os diversos interesses dos estudantes e serem apresentados para instrução” (Shulman, 1987, p. 8); e (2) o processo de transformação: ideias que precisam ser transformadas para serem ensinadas a partir da preparação (incluindo a interpretação crítica), da representação (metáforas, analogias, demonstrações), da seleção (de abordagens e estratégias) e da adaptação (adequação às características dos estudantes). Moreira (2014) afirma que estes dois componentes se relacionam de forma que a transformação do conteúdo a ser ensinado (por meio de metáforas, analogias, demonstrações, etc.) é um aspecto fundamental dentro do conhecimento pedagógico do conteúdo do professor, inclusive no ensino e aprendizagem de música.

De maneira geral, a categoria de respostas emocionais ao material musical utilizado nas aulas foi recorrente no início da disciplina e quando uma nova música era adicionada ao repertório estudado. Da mesma forma, as experiências emocionais positivas e o engajamento musical dos participantes que estavam em função da experimentação de novos sons e instrumentos musicais também estiveram mais presentes no início da disciplina. Esses resultados sugerem que o aumento progressivo da familiaridade dos estudantes com as músicas e situações musicais ao longo das aulas pode ter interferido em suas respostas emocionais e engajamento musical. Elliott e Silverman (2015) também discutem a situação relacionada ao fato de que ouvintes nem sempre se sentem movidos emocionalmente por músicas que escutaram numerosas vezes (como o “parabéns para você”). Talvez esta situação não tenha ocorrido necessariamente em função do repertório estudado na disciplina investigada, uma vez que os estudantes relataram que o repertório era algo novo para

---

<sup>23</sup> Os demais conhecimentos de base docente propostos por Shulman (1987) são: conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento dos estudantes, conhecimento dos contextos educacionais, conhecimento dos fins educacionais e conhecimento do conteúdo. Já os demais processos de raciocínio e ação pedagógica propostas pelo mesmo autor são: compreensão, instrução, avaliação e reflexão.

eles. No entanto, a repetição das músicas durante os ensaios parece ter influenciado nas avaliações dos estudantes.

O material musical estudado na disciplina parece ter sido um dos principais elementos que movimentaram os interesses, emoções e engajamento musical dos estudantes, principalmente por considerarem algo diferente do que estavam acostumados a fazer e escutar musicalmente, como um desafio musical. Segundo O'Neill (2016), a manutenção dos interesses dos estudantes é alcançada quando há atividades contextualizadas e uma atenção constante aos desafios musicais apropriados às habilidades dos estudantes. Neste sentido, a Teoria do Fluxo desenvolvida por Csikszentmihalyi (1990) apresenta a ideia de que indivíduos podem apresentar um profundo envolvimento em uma determinada atividade a partir de metas iniciais claras, objetivos que permitam o *feedback* durante a atividade, atenção/concentração focada, componentes afetivos e emocionais, e um balanceamento contínuo entre (1) alguma atividade para fazer (um desafio) e (2) a capacidade para realizar esta determinada atividade (habilidades/conhecimento individual). A entrevista com grupo focal realizada na presente pesquisa apresentou relatos sobre a perda da noção de tempo e a atenção focada, que correspondem a dois indicadores da experiência de fluxo que Elliott e Silverman (2015) afirmam ser bastante recorrentes quando se discute sobre esta teoria. No entanto, a presente pesquisa não utilizou de meios para a mensuração desta experiência. Elliott e Silverman (2015) afirmam que parte da *expertise* do professor de música está relacionada com saber diagnosticar onde os estudantes se encontram em determinado momento de seu desenvolvimento musical e saber como balancear os desafios e habilidades com a finalidade de oportunizar experiências de fluxo no fazer e escuta musical em processos de ensino e aprendizagem de música.

## **5.6 Relação entre emoção e engajamento musical**

Segundo O'Neill (2012), o engajamento musical está relacionado a uma participação em uma atividade que possui tanto componentes psicológicos quanto comportamentais, como a perda da noção de tempo e a atenção focalizada. Estes dois componentes também correspondem, portanto, a possíveis indicadores da experiência de fluxo. Os relatos dos estudantes apontam para a prevalência do engajamento musical ao longo da disciplina também por meio de outros elementos, como a atribuição de valor e significado, senso de pertencimento, criação de um senso de identidade coletivo, e reconhecimento de esforços realizados. Estes dados reforçam a presença de comportamentos psicológicos e comportamentais indicados por O'Neill (2012). Neste sentido, “altos níveis de engajamento e fluxo na música podem, assim, fornecer uma razão para os

*performers* continuarem a se re-engajar” em uma determinada atividade musical (Lamont, 2012). Além disso, as emoções que proporcionam e são resultantes do engajamento musical parecem exercer um papel fundamental no fazer e escuta musical, bem como nos processos de ensino e aprendizagem de música.

Portanto, os dados obtidos na presente pesquisa indicam uma relação entre emoção e engajamento musical na disciplina de prática musical em conjunto investigada. As emoções sentidas pelos estudantes durante as aulas parecem indicar uma influência sobre o engajamento musical deles e, por outro lado, o sentimento de engajamento musical parece exercer influência sobre a presença de experiências emocionais positivas. Portanto, como discutido por Elliott e Silverman (2015), parece que há uma relação entre o engajamento musical proporcionar emoções e sentimentos positivos em quem realiza alguma atividade musical e, ao mesmo tempo, as emoções e sentimentos positivos relacionados com as interações musicais (material musical, relações entre interpessoais, ambiente, situação, etc.) influenciarem diretamente na promoção de uma situação de engajamento musical. A presença e a mudança das emoções em função das aulas indicam um motivo para que a dimensão emocional seja levada em consideração nos processos de ensino e aprendizagem de música (Hallam, 2010; Letts, 2010). A atenção do professor não deve ser direcionada somente às respostas emocionais ao material musical e ao ensino da expressão de emoções no instrumento, mas também para todos os demais aspectos musicais e contextuais envolvidos no ensino e aprendizagem de música (Elliott & Silverman, 2015). Ao levar em consideração todos os aspectos emocionais envolvidos em processos de ensino e aprendizagem de música, um professor pode promover situações que despertem o interesse e engajamento musical em seus estudantes, engajamento que pode realimentar as experiências musicais-emocionais positivas. Neste sentido, Hallam (2010, p. 802) afirma que é importante pensar em todos os fatores presentes em encontros de ensino e aprendizagem de música, pois “apesar de nós tipicamente pensarmos o ensino como uma aquisição deliberada de habilidade ou conhecimentos, o ensino também ocorre em relação com as emoções, atitudes, e crenças, incluindo aquelas sobre nós mesmos”.

Segundo Elliott e Silverman (2012b, 2015), é importante não separar o que são questões musicais e extramusicais, pois as respostas a eventos musicais não são dependentes apenas de características relacionadas ao material musical. O termo “extramusical” é usado pelos autores para designar todos os elementos que as pessoas carregam junto de si em suas experiências musicais (emoções pessoais e coletivas, pensamentos, fantasias, memórias, condições contextuais, etc.), que também podem ser entendidos como resultado ou consequências atreladas às experiências musicais. Para os autores, é importante pensar estes elementos também como musicais, pois eles consideram que pode-se admitir a música como uma construção humana ativa

mediada por todas as nossas experiências e construções de significados. Da mesma forma, pesquisadores da cognição musical têm afirmado que mesmo as respostas emocionais à música podem estar mais ou menos relacionadas diretamente material musical, o que indica a dependência da ativação de alguns mecanismos subjacentes ao contexto de escuta e fazer musical e/ou à pessoa que responde emocionalmente a determinado evento musical (Juslin & Västfjäll, 2008; Juslin, 2016). Portanto, ao buscar explicar a relação entre emoções e engajamento musical em aulas de prática musical em conjunto, esta pesquisa também levou em consideração todos os eventos que pudessem de alguma forma responder sobre como aconteceu este momento de fazer e escuta musical, ligados ao repertório (as músicas), relacionamentos e demais fatores que pudessem ser relatados pelos estudantes.

Em um estudo de caso etnográfico escolar com crianças de cinco anos em uma turma de musicalização infantil, Madalozzo (2019) realizou uma primeira categorização longitudinal de seus resultados e obteve as seguintes categorias para a identificação do envolvimento musical: (1) envolvimento nas ações das crianças: exploração sonora, conexão com o material musical ou com o repertório, criação musical, entendimento da ordem da aula, encantamento, e interesse em participar; e (2) envolvimento nas ações das professoras (adultas): variedade de abordagens, orientação nos momentos de dificuldade, valorização da criatividade, trabalho em grupo, proposta de novos desafios, e respeito à expressão individual. Em um segundo momento, a análise do autor foi reorientada para um caráter transversal na qual foi possível traçar sentidos musicais e sociais para o envolvimento musical das crianças. Apesar de envolver um grupo de estudantes com uma faixa etária diferente da investigada na presente pesquisa, o estudo de Madalozzo (2019) permite traçar alguns paralelos com as categorias e subcategorias encontradas na análise qualitativa (emoção e engajamento musical). Em relação aos sentidos musicais e sociais da análise transversal realizada por Madalozzo (2019), as categorias “repertório” e “didática” (bem como suas subcategorias) obtidas na presente pesquisa parecem apresentar correspondências. Até mesmo em relação à análise longitudinal realizada pelo autor há subcategorias em comum que emergem: conexão com o repertório, criação musical, o interesse, abordagem da professora, valorização da criatividade, expressão individual, proposta de novos desafios, trabalho em grupo. Em relação à categoria “ânimos” da presente pesquisa, correspondências também podem ser encontradas, uma vez que as crianças investigadas por Madalozzo (2019) podem ter expressado estados de ânimo ou experiências emocionais que caracterizaram seu envolvimento/engajamento musical. Esta correspondência fica evidente nas observações sobre o estado de ânimo relacionado ao interesse dos estudantes e componentes ligados ao estado de fluir (fluxo), como a perda da noção de tempo e a atenção focada, que a literatura indica concomitantes emocionais com esta experiência (Csikszentmihalyi, 1990; Araújo, 2010, 2015). De maneira geral, o estudo de Madalozzo (2019)



parece corroborar os resultados obtidos na presente pesquisa em aulas de práticas coletivas de música. Desta forma, parece haver correspondências entre o envolvimento/engajamento dos estudantes dos dois grupos investigados (crianças e jovens adultos) ligados às dimensões musicais (repertório), sociais (didática, relacionamentos) e, até mesmo, emocionais (ânimos). Estas correspondências podem indicar caminhos em comum para se pensar o engajamento/envolvimento musical, pelo menos no que diz respeito a aulas de música que envolvem práticas coletivas.

## 5.7 Coleta de dados

A entrevista com grupo focal apresentou uma categoria adicional de relatos sobre os instrumentos de coleta de dados. Os estudantes afirmaram que responder os questionários (LEAP e questões qualitativas) proporcionava um autoconhecimento para eles. Segundo Elliott e Silverman (2015, p. 227), a capacidade de “regular seu próprio conhecimento e pensamento musical em ação (no momento) e ao longo” do tempo é fundamental para o desenvolvimento musical. Segundo os autores, este conhecimento musical é chamado de meta-cognitivo ou supervisor. Neste sentido, a presente pesquisa pode ter oportunizado uma experiência de auto avaliação nos estudantes quanto ao seu rendimento e desenvolvimento musical, bem como uma auto avaliação das experiências emocionais e de engajamento musical. Ao oportunizar experiências de reflexão sobre suas habilidades musicais e todos os demais elementos envolvidos em processos de ensino e aprendizagem, o professor de música pode contribuir para a formação de um indivíduo mais crítico, reflexivo e musical. Segundo O’Neill (2012), seus resultados têm indicado que estudantes que possuem espaços para uma (auto) avaliação constante tendem a apresentar uma valorização positiva a respeito de suas práticas musicais, muitas vezes, dando voz a sentimentos e emoções pessoais que podem ser uma das razões pelas quais eles escolhem continuar com a sua aprendizagem musical.

Por fim, Elliott (2000) desenvolve a ideia de que uma auto percepção de você mesmo e de você como o dono de suas experiências impacta no que sentimos, bem como Elliott e Silverman (2012a, 2016) afirmam que a consciência de nossos processos emocionais alteram a maneira que nós percebemos os eventos (musicais ou não). Portanto, segundo os autores, os sentimentos e emoções constituem uma forma de conhecimento que passa pelo reconhecimento de si e de sua experiência como indivíduo. Acredita-se que a presente pesquisa pode ter contribuído para um monitoramento ou tomada de consciência sobre as experiências emocionais e de engajamento musical dos estudantes, na medida em que proporcionou espaços de reflexão crítica sobre as suas experiências pessoais, o que nem sempre é feito sem que o professor proponha este diálogo.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para alcançar o objetivo de investigar a relação entre emoção e engajamento musical na presente pesquisa, considerou-se o ambiente de uma aula de prática musical em conjunto na qual foram analisadas a visão do grupo sobre questões emocionais e de engajamento musical, bem como os possíveis tipos de relacionamentos envolvidos nas experiências relatadas. Portanto, o presente estudo permite traçar algumas considerações a partir dos dados coletados, analisados e discutidos:

- Os estados de ânimo mais recorrentes, de maneira geral, antes e depois das aulas apresentaram um caráter ligado a experiências emocionais mais positivas. As questões qualitativas e a entrevista com grupo focal apresentaram a predominância de relatos de experiências emocionais positivas e de engajamento musical relacionados com as categorias didática, repertório, ânimos e coleta de dados.
- Os estados de ânimo menos recorrentes, de maneira geral, antes e depois das aulas apresentaram um caráter ligado a experiências emocionais mais negativas ou mistas. As questões qualitativas e entrevista com grupo focal apresentaram poucas subcategorias com relatos ligados a experiências negativas ou mistas: “descrições negativas ao não executar bem uma música ou antes de tocar”, “mistura de ânimos positivos e negativos” e “influências externas sobre as emoções”.
- Na comparação geral antes e depois das aulas, quatro estados de ânimos apresentaram um aumento estatisticamente significativo na presente pesquisa: “estou alegre”, “sinto-me orgulhoso”, “sinto um alívio” e “estou com fome”. Três destes estados de ânimos possuem um caráter mais positivo, enquanto que “estou com fome” está ligado a um comportamento fisiológico.
- Houve uma diminuição estatisticamente significativa no estado de ânimo “acho algo estranho” na aula 06. As questões qualitativas apresentaram relatos de sentimentos mistos e a presença da emoção “surpresa”, ambos relacionados à presença de um professor diferente na disciplina. Na presente pesquisa, os estudantes podem ter apresentado estados emocionais anteriores ao evento por meio da imaginação da situação e da tensão envolvida ao saberem que um professor diferente estaria presente na aula. A partir do início da aula e seu desdobramento ao longo do tempo, as predições, reações e avaliações podem ter sido direcionadas para a ideia de que o evento não foi tão surpreendente e tão “estranho” quanto parecia inicialmente.
- Os relatos qualitativos obtidos na presente pesquisa foram agrupados em quatro categorias.

A categoria “didática” foi a mais recorrente e apresentou elementos sobre emoções positivas e engajamento musical pela maneira como a aula foi organizada e por fazer música de maneira prática, bem como relatos sobre a autonomia e melhora no desenvolvimento musical. A categoria “repertório” apresentou elementos relacionados com o sentimento de emoções com o próprio repertório, descrições positivas e negativas ao executar uma música, interesse no material musical estudado e a tentativa de expressar emoções na interpretação musical. A categoria “ânimos” apresentou relatos sobre mistura de ânimos positivos e negativos, expressão de sentimentos, melhora no humor, sentimento de pertencimento ao grupo e possíveis indicadores da experiência de fluxo. Por fim, a entrevista com grupo focal também apresentou a categoria “coleta de dados” com relatos positivos sobre preencher os questionários de pesquisa.

- As questões qualitativas apresentaram predominância da experiência individual nos relatos sobre emoções e engajamento musical, seguidos de experiências coletivas. Os relatos obtidos por meio da entrevista com grupo focal apresentaram dois tipos de relacionamentos: (1) inicialmente, relatos sobre emoções sentidas na forma de um relacionamento individual que, na sequência, eram generalizados para um relacionamento coletivo; e (2) a partir da integração dos participantes como um grupo, os relatos foram marcados por uma predominância de relacionamentos coletivos (envolvendo também a professora da disciplina).
- Os resultados obtidos por meio dos relatos dos estudantes na presente pesquisa parecem indicar que as emoções sentidas durante as aulas influenciaram no engajamento musical dos estudantes e, por outro lado, o sentimento de engajamento musical pareceu exercer influência sobre a presença de experiências emocionais positivas.

Acredita-se que o presente estudo tenha contribuído com a origem de reflexões sobre a relação entre emoção e engajamento musical de estudantes de música por meio da coleta e análise de dados empíricos. De maneira geral, os instrumentos de coleta de dados parecem ter dado conta de responder às questões desta pesquisa. No entanto, as reflexões realizadas na discussão abrem espaço para pensar-se sobre como os instrumentos de coleta de dados podem ter contribuídos para a predominância de respostas individuais nos questionários, enquanto que a entrevista com grupo focal apresentou predominância de respostas coletivas. Além disso, a presente pesquisa não teve como objetivo investigar uma disciplina em que a maioria dos relatos coincidissem com experiências emocionais positivas e com a predominância do sentimento de engajamento musical. Por um lado, os elementos positivos encontrados nesta pesquisa apontam para práticas interessantes e construtivas que podem auxiliar outros educadores musicais, bem como O’Neill (2016, p. 607)

afirma que os relatos dos estudantes podem fornecer “*insights* sobre como os pesquisadores e profissionais podem encorajar e melhorar o engajamento musical expansivo, positivo e transformativo”. Por outro lado, o estudo de elementos que não proporcionam experiências emocionais positivas e engajamento musical também poderia trazer questionamentos sobre como ultrapassar possíveis limitações nos processos de ensino e aprendizagem de música.

Da mesma forma que os questionários aplicados e a entrevista com grupo focal realizada podem ter contribuído para a reflexão sobre os processos educativos e musicais que ocorreram nas aulas, a presente pesquisa pode ter interferido no comportamento dos estudantes e da professora, uma vez que foi um elemento diferente do que costuma ocorrer em outras disciplinas. Em relação às respostas obtidas pela LEAP antes das aulas, talvez, a partir do reconhecimento da maioria dos estados de ânimos ao longo da disciplina, os estudantes passaram a projetar seus estados de ânimos em uma antecipação do que poderia acontecer naquela determinada aula. Este fator poderia explicar poucas diferenças estatísticas significativas na comparação geral e individual das aulas. O número de participantes também pode ter limitado a presença de diferenças estatísticas significativas, bem como a maior generalização dos resultados obtidos. A LEAP foi desenvolvida por Engelmann (1986, 2002) com a finalidade de ser aplicada em um amplo espectro de pesquisas, tais como medições psicológicas de diversas áreas, caracterização emocional, estudos sociológicos, educacionais, entre outras possíveis aplicações. No entanto, para a pesquisa em música e educação musical, talvez a escala necessite da inclusão de outros estados de ânimo que parecem ser recorrentes em outras pesquisas, como o estado de ânimo “sinto-me ansioso”. Lamont (2012) afirma que uma grande parte dos profissionais da música relatam um grau significativo de elementos negativos relacionados com a ansiedade na performance, assim como seus resultados indicam a presença deste estado de ânimo nas fortes experiências com a música e como os relatos qualitativos da presente pesquisa também indicaram. Por outro lado, a entrevista com grupo focal indicou que os estudantes consideraram alguns estados de ânimo ambíguos, como o estado de ânimo “estou cheio”. Até onde se tem conhecimento, esta foi a primeira pesquisa que aplicou a LEAP em um estudo envolvendo processos de ensino e aprendizagem de música.

A presente pesquisa foi realizada em um contexto brasileiro com jovens de um curso superior de música que estudaram coletivamente um determinado repertório musical. Portanto, abre-se como possibilidade a realização de estudos sobre a relação entre emoção e engajamento musical com grupos maiores de estudantes de música ou músicos (amadores e profissionais) que possam apontar convergências e divergências com os resultados obtidos na presente pesquisa e com as discussões teóricas realizadas. Estudos de caso também podem apresentar resultados interessantes para construir este panorama de como as pessoas se relacionam emocionalmente e se engajam musicalmente em situações de fazer e escuta musical e em situações de ensino e

aprendizagem de música. Além disso, outros contextos, idades, repertórios envolvidos e formações musicais (coral, quartetos, aulas de musicalização, ensino regular, comparação entre cursos de licenciatura e bacharelado em música, etc.) podem apresentar resultados de pesquisa interessantes para se pensar a relação entre emoção e engajamento musical. Esta ampliação de contextos de pesquisa pode auxiliar no desenvolvimento de procedimentos de coleta de dados, bem como na elaboração de instrumentos de coleta de dados específicos para a mensuração de emoções e engajamento musical em aulas de música.

As categorias encontradas nos resultados qualitativos da presente pesquisa também podem indicar caminhos para pensar-se em recortes para pesquisas futuras. As emoções e engajamento musical parecem ter uma grande influência de elementos ligados à didática: como o professor conduz a aula, organização da aula, autonomia, etc. Estes elementos fornecem um espaço para estudar encontros de ensino e aprendizagem de música e avaliar práticas musicais com a finalidade de encontrar componentes que possam auxiliar outros educadores musicais com a experiência emocional dos estudantes e seus engajamentos musicais. O repertório musical estudado nas aulas de música, as respostas emocionais à música ou o engajamento musical com determinadas músicas ou canções podem ser um recorte para investigar a relação entre emoção e engajamento musical. Uma vez que as respostas emocionais à música também parecem exercer grande influência nos estudantes no ensino e aprendizagem, os professores devem pensar na escolha das músicas e discutir a possibilidade de respostas emocionais à música em conjunto com os estudantes (Letts, 2012; Elliott & Silverman, 2012, 2015, 2016). Além disso, em relação ao repertório, a presente pesquisa indicou que respostas emocionais à música estiveram intimamente relacionadas com o sentimento de engajamento musical por parte dos estudantes. Por fim, elementos relacionados com a atribuição de valor e significado, senso de pertencimento, criação de um senso de identidade coletivo e reconhecimento de esforços realizados também podem indicar estudos sobre componentes psicológicos e comportamentais do engajamento musical e das emoções no fazer e escuta musical em situações de ensino e aprendizagem de música.

O'Neill (2016) afirma que os educadores precisam entender os estudantes o suficiente para saber o que eles estão tentando realizar, assim como é necessário buscar entender sobre o que os jovens estão interessados e ativamente engajados. Neste sentido, “há uma dimensão temporal e espacial para o aprendizado musical e ambos precisam ser considerados em nossos esforços para entender e engajar os estudantes de música” (O'Neill, 2012, p. 164). As emoções e o engajamento musical parecem estar intimamente ligados, uma vez que as emoções podem desencadear o sentimento de engajamento musical e o próprio engajamento musical despertar emoções nas pessoas que estão se relacionando com um evento musical. Neste processo todo, a presente pesquisa buscou descrever alguns elementos que parecem permear as emoções e engajamento

musical na disciplina de prática musical em conjunto investigada. Por um lado, a presente pesquisa apresenta um caráter descritivo a partir do detalhamento das categorias e elementos encontrados nos resultados quantitativos e qualitativos; por outro lado, esta pesquisa também apresenta um caráter exploratório no sentido de que não havia categorias prévias à realização do estudo, ou seja, os resultados obtidos puderam contribuir para um mapeamento da relação entre emoção e engajamento musical.

Elliott e Silverman (2015) afirmam que a música e a educação devem ser entendidas como a integração de atividades individuais e sociais-culturais e as emoções se infundem em todos os aspectos da educação musical. Portanto, os resultados desta pesquisa estiveram atrelados a experiências em situações de ensino e aprendizagem de música em uma disciplina prática e coletiva, que também forneceu espaços para relatos individuais dos estudantes. A filosofia da educação musical utilizada como referencial teórico principal da presente pesquisa (Elliott & Silverman, 2015) oportunizou pensar a realização deste estudo de maneira a dar voz aos estudantes, considerar diversos elementos envolvidos no evento musical (música, ouvinte, contexto, emoções, relações interpessoais, etc.) e refletir ativamente sobre os resultados encontrados. Acredita-se que os objetivos desta pesquisa foram alcançados e espera-se que os resultados encontrados possam fornecer ideias e reflexões entre educadores musicais, leitores e interessados na música e nas suas possibilidades de nos emocionar e engajar pessoalmente e coletivamente.

## REFERÊNCIAS

- Araújo, R. C. (2010). Motivação e ensino de música In B. S. Ilari & R. C. Araújo, R. C. (Orgs.). *Mentes em Música* (pp. 111-130). Curitiba, Brasil: UFPR.
- Araújo, R. C. (2015). Motivação para prática e aprendizagem de música. In R. C. Araújo & D. Ramos (Orgs.), *Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical* (pp. 45-58). Curitiba, Brasil: UFPR.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes. (Publicação original de 1979).
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (trad.: Luís Antero Reto). São Paulo, Brasil: Edições 70. (Publicação original de 1977).
- Beineke, V. (2015). Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. *Revista da ABEM*, 23(34), 42-57.
- Bento, V. L., & Araújo, R. C. (2016). Crenças de autoeficácia e motivação de alunos de graduação: um estudo sobre a disciplina de Prática Musical de Conjunto. *Anais do XVII Encontro Regional Sul da ABEM*, Curitiba, Brasil, s/p.
- Bennetti, A. (2013). Expressividade e performance: estratégias práticas aplicadas por pianistas profissionais na preparação de repertório. *Opus*, 19(2), 147-170.
- Boal Palheiros, G., & Bourscheidt, L. (2011). Jos Wuytack: A pedagogia musical ativa. In B. Ilari & T. Mateiro (Orgs.), *Pedagogias em educação musical* (pp. 305-341). Curitiba, Brasil: Ibpx.
- Borges Neto, J. (2005). Música é Linguagem? *Anais do Primeiro Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*, Curitiba, 2-9.
- Bourscheidt, L. (2008). *A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff/Wuytack*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Bueno, J. L. O., De Martino, M., & Figueiredo, T. H. (2003). Present mood states in Brazilian night nurses. *Psychological Reports*, 93, 353-357.
- Bueno, J. L. O., & Di Bonifácio, M. A. (2007). Alterações de estados de ânimo presentes em atletas de voleibol, avaliados em fases do campeonato. *Psicologia em Estudo*, 12(1), 179-184.
- Camargo, D. (2004). *As emoções & a escola*. Curitiba, Brasil: Travessa dos Editores.
- Campayo-Muñoz, E. A., & Cabedo-Mas, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *British Journal of Music Education*, 34(3), 243-258.
- Caznok, Y. B. (2015). *Música: entre o audível e o visível* (3a ed.). São Paulo: Unesp. (Publicação original de 2003).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2013). *Pesquisa de métodos mistos* (2a ed., trad.: Magda França Lopes). São Paulo, Brasil: Penso.
- Cross, I. (2016). The Nature of Music and Its Evolution. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2 ed., pp. 3-18). Oxford, England: Oxford University Press.



- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper e Row.
- Damásio, A. (1996). *O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano* (trad.: Dora Vicente e Georgina Segurado). São Paulo, Brasil: Companhia das Letras. (Publicação original de 1994).
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows* (3a ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Davies, S. (2010). Emotions expressed and aroused by music: Philosophical perspectives. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (2a ed., pp. 15-43). New York, NY: Oxford University Press.
- Deleuze, G. (1997). *L'Abécédaire Gilles Deleuze*. (Entrevista, VHS, 459 min). Paris, France: Éditions Montparnasse.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York, NY: Oxford Press.
- Elliott, D. J. (2000). Music and Affect: The Praxial View. *Philosophy of Music Education Review*, 8(2), 79-88.
- Elliott, D. J. (2005). Musical Understanding, Musical Works, and Emotional Expression: Implications for Education. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 93-103.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2012a). Rethinking Philosophy, Re-Viewing Musical-Emotional Experiences. In W. Bowman & A. L. Frega (Eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (pp. 37-62). New York, NY: Oxford University Press.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2012b). Why Music matters: Philosophical and Cultural Foundations. In R. MacDonald, G. Kreutz, & L. Mitchell (Eds.), *Music, Health, and Wellbeing* (pp. 25-39). New York, NY: Oxford University Press.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2014). Music, personhood, and eudaimonia: Implications for educative and ethical music education. *TD The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 10(2), 57-72.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music Matters: A Philosophy of Music Education* (2a ed.). New York, NY: Oxford Press.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2016). Felt experiences of popular musics. In G. E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A handbook of musical development* (2a ed., pp. 244-264). New York, NY: Oxford University Press Scholarship Online.
- Engelmann, A. (1986). LEP - Uma lista, de origem brasileira, para medir a presença de estados de ânimos no momento em que está sendo respondido. *Ciência e Cultura*, 38, 121-146.
- Engelmann, A. (2002). A new scale for evaluating hedonic percepts. *Annual Meeting of the International Society for Psychophysics*, Rio de Janeiro, Brasil, 191-196.
- Figueira, B. R. M. (2015). O percurso histórico do pensamento científico sobre as emoções musicais. In R. C. Araújo & D. Ramos (Orgs.), *Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical* (pp. 59-94). Curitiba, Brasil: UFPR.
- Figueiredo, E. (2014). Controle ou promoção de autonomia? Questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical. *Revista da ABEM*, 22(32), 77-89.



- Figueiredo, E. (2015). Escalas de mensuração e o estudo da motivação no Brasil. In R. C. Araújo & D. Ramos (Orgs.), *Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical* (pp. 95-116). Curitiba, Brasil: UFPR.
- Filipak, R., & Ilari, B. (2005). Mães e bebês: vivência e linguagem musical. *Música Hodie*, 5(1), 85-100.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (57a ed.). Rio de Janeiro/São Paulo, Brasil: Paz & Terra. (Publicação original de 1996).
- Gabrielsson, A. (2010). *Strong Experiences with Music*. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (2a ed., pp. 547-574). New York, NY: Oxford University Press.
- Gabrielsson, A. (2011). *Strong Experiences with Music: Music is much more than just music*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gaskell, G. (2012). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (10a ed., trad.: Pedrinho A. Guareschi, pp. 64-89). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Haguette, T. M. F. (1999). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Hallam, S. (2010). Music education: the role of affect. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (2a ed., pp. 791-817). New York, NY: Oxford University Press.
- Hummes, J. M. (2004). Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, 11, 17-25.
- Huron, D. (2006). *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ilari, B. S. (2010). Cognição musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras. In B. S. Ilari & R. C. Araújo, R. C. (Orgs.), *Mentes em Música* (pp. 11-34). Curitiba, Brasil: UFPR.
- Juslin, P. N. (2013). What does music express? Basic emotions and beyond. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-14.
- Juslin, P. N. (2016/2009). Emotional reactions to music. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Psychology of Music* (2a ed., pp. 197-213). Oxford, England: Oxford University Press.
- Juslin, P. N. (2019). *Music Emotions Explained: Unlocking the Secrets of Musical Affect*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Juslin, P. N., Friberg, A., Schoonderwaldt, E., & Karlsson, J. (2004). Feedback learning of musical expressivity. In A. Williamon (Eds.), *Musical excellence* (pp. 247-270). New York, NY: Oxford University Press.
- Juslin, P., Harmat, L., & Eerola, T. (2014). What makes music emotionally significant? Exploring the underlying mechanisms. *Psychology of music*, 42(4), 599-623.
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2010). The past, the present, and the future of music and emotion research. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (2a ed., pp. 933-955). New York, NY: Oxford University Press.
- Juslin, P. N., & Timmers, R. (2010). Expression and communication of emotion in music performance. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (2a ed., pp. 453-469). New York, NY: Oxford University Press.

- Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559-575.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2002). *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo, Brasil: EDUC. (Publicação original de 1980).
- Lamont, A. (2012). Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. *Psychology of music*, 40(5), 574-594.
- Laukka, P. (2004). Instrumental music teachers' views on expressivity: a report from music conservatoire. *Music Education Research*, 6(1), 45-56.
- Lazzarin, L. F. (2004). *Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas 'filosofias' da educação musical*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Letts, R. (2010). Emotion in Music Education. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (vol. 2, pp. 644-649). New York, NY: Oxford University Press.
- Lindström, E., Juslin, P. N., Bresin, R., & Williamon, A. (2003). "Expressivity comes from within your soul": A questionnaire study of music students' perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education*, 20, 23-47.
- Madalozzo, T. (2019). *A prática criativa e a autonomia musical infantil: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Mariz, J. (2016). A voz que desabrocha, o canto que se constrói: perspectivas para o ensino do canto popular brasileiro. *Música Popular em Revista*, 4(2), 117-134.
- Mello, E. K. S., & Ramos, D. (em preparação). A melodia na expectativa musical: música e emoção.
- Mialaret, G. (2001). *L'Attitude scientifique dans la recherche en education, en education musicale*. Paris, France: Document de recherché Observatoire Musical Français / Série Didactiques de la musique.
- Moreira, T. A. M. (2014). *"Transformar Música": o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão*. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Neder, A. (2012). "Permita-me que o apresente a si mesmo": o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística. *Revista da ABEM*, 20(27), 117-130.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, 1(2), 75-92.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford, England: Oxford University Press.
- O'Neill, S. A. (2012). Becoming a Music Learner: Toward a Theory of Transformative Music Engagement. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Education* (vol. 1, pp. 163-186). New York, NY: Oxford University Press.
- O'Neill, S. A. (2014). Mind the gap: Transforming music engagement through learner-centred informal music learning. *The Recorder: Journal of the Ontario Music Educators' Association*, 56(2), 18-22.

- O'Neill, S. A. (2016). Transformative music engagement and musical flourishing. In G. E. McPherson (Org.). *The Child as Musician: A handbook of musical development* (2a ed., pp. 606-625). New York, NY: Oxford University Press Scholarship Online.
- Ramos, D., Mello, E. K. S., Toni, A., Pinto, C. T., & Abe, L. A. (enviado). Underlying mechanisms in the Brazilian music.
- Ramos, D., & Santos, R. (2010). A comunicação emocional na performance pianística. *Música em Perspectiva*, 3(2), 34-49.
- Ramos, D., & Toni, A. (2016). Reflexões sobre os currículos dos cursos de música da UFPR e as expectativas dos alunos ingressos em 2016. *Anais do XVII Encontro Regional Sul da ABEM*, Curitiba, Brasil, s/p.
- Ramos, D., & Toni, A. (2018). Reflexões curriculares sobre perfil e demandas dos estudantes de música da UFPR. *Revista Vórtex*, 6(3), 1-30.
- Ramos, D., & Toni, A. (enviado). Música, emoção e educação musical: um estudo de levantamento em periódicos nacionais.
- Ray, S. (2010). Considerações sobre o pânico de palco na preparação de uma performance musical. In B. S. Ilari & R. C. Araújo (Orgs.). *Mentes em Música* (pp. 153-172). Curitiba, Brasil: UFPR.
- Romanelli, G. (2009). *A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Romanelli, G. (2014). Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na educação infantil. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, 17(3), 61-71.
- Romanelli, G., Ilari, B., & Bosísio, P. (2008). Algumas ideias de Paulo Bosísio sobre aspectos da educação musical instrumental. *Opus*, 14(2), 7-20.
- Santos, R. A. (2010). A perspectiva da criatividade nos modelos de conhecimento musical. In B. S. Ilari & R. C. Araújo, R. C. (Orgs.). *Mentes em Música* (pp. 91-110). Curitiba, Brasil: UFPR.
- Schroeder, S. C. N., & Schroeder, J. L. (2011). Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. *Música em Perspectiva*, 4(2), 127-153.
- Silva, E. G. (2014). *Percepção de emoções em música brasileira: um estudo sob a perspectiva do Expanded Lens Model*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Silva, E. G. (2015). Música, emoção e cultura. In R. C. Araújo & D. Ramos (Orgs.), *Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical* (pp. 117-129). Curitiba, Brasil: UFPR.
- Silverman, M., & Elliott, D. J. (2016). Arts Education as/for Artistic Citizenship. In D. J. Elliott, M. Silverman & W. D. Bowman (Eds.), *Artistic Citizenship Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis* (pp. 81-103). New York, NY: Oxford University Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sloboda, J. A. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. New York, NY: Oxford University Press.
- Zentner, M., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2008). Emotions evoked by the sound of music: characterization, classification and measurement. *Emotion*, 8(4), 494-521.

## APÊNDICES

### Apêndice I. Questionário de perfil dos participantes

#### Questionário

1. Quantos anos você tem? \_\_\_\_\_ anos.
2. Qual é seu gênero?  
☐ Feminino   ☐ Masculino   ☐ Outro
3. Qual é o seu curso?  
☐ Licenciatura em música   ☐ Bacharelado em música (produção musical/criação musical)
4. Em qual ano da graduação você se encontra?  
☐ Primeiro ano   ☐ Segundo ano   ☐ Terceiro ano   ☐ Quarto ano   ☐ Quinto ano em diante
5. Qual o seu instrumento principal (incluindo canto)? \_\_\_\_\_
6. Há quanto tempo você toca/canta? \_\_\_\_\_
7. Quais gêneros musicais você costuma ouvir? (você pode optar por mais de uma resposta)  
☐ Música de concerto   ☐ Gospel   ☐ Rock   ☐ Música eletrônica  
☐ Pop Rock   ☐ Forró   ☐ Pagode   ☐ Reggae  
☐ Samba   ☐ Jazz   ☐ Bossa-nova   ☐ Baião  
☐ Pop   ☐ Sertanejo   ☐ Blues   ☐ MPB  
☐ Hip-hop   ☐ Rap  
☐ Outros: \_\_\_\_\_
8. Os gêneros musicais que você costuma ouvir são os mesmos gêneros que você toca/canta?  
☐ Sim   ☐ Não   ☐ Parcialmente

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Numeração/código: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

## Apêndice II. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Parecer consubstanciado CEP/UFPR nº 163.588 de 05/12/2012.

Nós, Anderson Toni e Danilo Ramos, convidamos você para participar de um estudo que visa colaborar para um maior entendimento na área de educação e cognição musical.

Caso você participe da pesquisa, sua tarefa consistirá em responder um questionário de estados de ânimo no início e final de cada aula e algumas sessões de prática em conjunto poderão ser gravadas. Além disso, a pesquisa inclui uma entrevista e poderá incluir um experimento de escuta musical sobre emoção e engajamento musical.

Este estudo não apresenta riscos previsíveis à sua integridade física e moral ou mesmo à sua saúde. A sua participação neste estudo é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

A sua participação não acarretará em ônus ou rendimento financeiro. Portanto, as despesas necessárias para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade do pesquisador e você não receberá qualquer valor em dinheiro por sua participação no estudo.

As informações relacionadas ao estudo serão conhecidas apenas pelos pesquisadores responsáveis que lhe apresentam esse termo. Se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade. Em caso de esclarecimento de eventuais dúvidas, por favor, entre em contato conosco pelo e-mail: andersontoni12@gmail.com.

Eu, \_\_\_\_\_ li este termo de consentimento e concordei em participar do estudo voluntariamente.

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante

Curitiba, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2018.

Local e data

G R U M E - Grupo de Pesquisa em Música e Emoção

<http://grumeufpr.wordpress.com/>

Departamento de Artes - Universidade Federal do Paraná

Contatos: daniloramosufpr@gmail.com / andersontoni12@gmail.com

### Apêndice III. Versão A da Lista de Estados de Ânimo Presente

Lista de Estados de Ânimo Presentes (LEAP) – Versão A - 001

Dia: \_\_\_\_\_ Aula: \_\_\_\_\_

Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro

Idade: \_\_\_\_\_ anos Instrumento: \_\_\_\_\_

Abaixo, você encontra uma lista de expressões capazes de identificar seus sentimentos. Use a lista para indicar o sentimento ou estado de ânimo no presente momento em que você responde (INÍCIO da aula de Prática Musical em Conjunto II).

1. Trabalhe rapidamente. Sua primeira reação é a melhor.
2. Faça um X para marcar de 0 a 10 o quanto você está sentindo em relação a cada um dos estados de ânimo apresentados abaixo.

	<div>Nada</div> <div>Muito</div>										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sinto-me humilhado(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sinto inveja de alguém	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estou gostando de alguém	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estou tomando cuidado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acho algo estranho	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estou com esperança	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estou cansado(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estou com calor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sinto um desejo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sinto uma obrigação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estou com nojo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sinto-me orgulhoso(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estou refletindo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sinto uma admiração por alguém	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estou sem graça	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estou com frio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estou alegre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sinto atração sexual por alguém	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estou com medo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sinto-me culpado(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estou aceitando alguma coisa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estou com fome	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sinto saudade de alguém	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sinto um alívio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sinto raiva	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sinto-me interessado(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acho algo gozado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sinto-me triste	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Faço pouco caso de alguém	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acabo de levar um susto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sinto-me calmo(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sinto uma necessidade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sinto ciúmes de alguém	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estou com sede	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tenho pena de alguém	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estou com vergonha	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sinto-me surpreso(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estou conformado(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estou cheio(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estou com sono	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



## Apêndice IV. Versão B da Lista de Estados de Ânimo Presentes

Lista de Estados de Ânimo Presentes (LEAP) – Versão B - 001

Dia: \_\_\_\_\_ Aula: \_\_\_\_\_

Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro

Idade: \_\_\_\_\_ anos Instrumento: \_\_\_\_\_

Abaixo, você encontra uma lista de expressões capazes de identificar seus sentimentos. Use a lista para indicar o sentimento ou estado de ânimo no presente momento em que você responde (FINAL da aula de Prática Musical em Conjunto II).

1. Trabalhe rapidamente. Sua primeira reação é a melhor.
2. Faça um X para marcar de 0 a 10 o quanto você está sentindo em relação a cada um dos estados de ânimo apresentados abaixo.

	Nada											Muito
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sinto-me humilhado(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sinto inveja de alguém	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Estou gostando de alguém	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Estou tomando cuidado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Acho algo estranho	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Estou com esperança	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Estou cansado(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Estou com calor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sinto um desejo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sinto uma obrigação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Estou com nojo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sinto-me orgulhoso(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Estou refletindo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sinto uma admiração por alguém	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Estou sem graça	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Estou com frio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Estou alegre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sinto atração sexual por alguém	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Estou com medo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sinto-me culpado(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Estou aceitando alguma coisa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Estou com fome	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sinto saudade de alguém	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sinto um alívio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sinto raiva	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sinto-me interessado(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Acho algo gozado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sinto-me triste	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Faço pouco caso de alguém	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Acabo de levar um susto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sinto-me calmo(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sinto uma necessidade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sinto ciúmes de alguém	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Estou com sede	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tenho pena de alguém	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Estou com vergonha	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sinto-me surpreso(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Estou conformado(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Estou cheio(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Estou com sono	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	



### Questões

Considerando a condução da aula, os colegas, o repertório, os recursos utilizados e suas questões pessoais, responda as seguintes questões:

1- Aconteceu alguma coisa durante a aula de hoje que alterou os seus sentimentos ou emoções?

( ) Sim            ( ) Não

2- Relate com suas palavras o que aconteceu durante a aula que fez seus sentimentos ou emoções terem mudado ou não:

---



---



---

3- Você sentiu-se engajado musicalmente na aula de hoje?

( ) Sim            ( ) Não



4- Não: Relate o motivo de você não se sentir engajado musicalmente hoje:

---



---

5- Sim: Ao que você atribui este engajamento musical?

---



---

6- Você tem mais algum comentário a acrescentar sobre a aula de hoje?

---



---

## **Apêndice V. Roteiro de entrevista**

### **Roteiro de entrevista**

- O que vocês acharam de estudar um repertório de músicas e canções medievais? Como vocês se sentiram?
- Vocês se sentiram engajados musicalmente com este repertório? Como?
- Vocês sentiram alguma emoção ao escutar ou interpretar alguma música ou canção do repertório da disciplina? Quais? Essas emoções influenciaram em seu engajamento musical na disciplina?
- Ao que vocês atribuem essas emoções sentidas quando escutavam ou interpretavam uma música ou canção do repertório da disciplina?
- Vocês tentaram expressar alguma emoção enquanto interpretavam as canções e músicas da disciplina?
- Quais foram as principais emoções que vocês sentiram ao longo das aulas?
- Essas emoções que vocês sentiram estavam relacionadas com o que?
- A maneira como vocês se sentiram ao longo da disciplina interferiu em seu engajamento musical? Como?
- As emoções que vocês sentiram na disciplina foram as que vocês queriam sentir? O que vocês queriam sentir?
- Teve alguma coisa fora da disciplina que influenciou em seus sentimentos e emoções?
- Teve alguma coisa fora da disciplina que influenciou no seu engajamento musical?
- A professora exerceu alguma influência em suas emoções e no seu engajamento musical pessoal e coletivo? Como?
- Os seus colegas de turma exerceram alguma influência em suas emoções e no seu engajamento musical pessoal e coletivo? Como?
- Vocês acreditam que se desenvolveram musicalmente e pessoalmente na disciplina? Como?
- Em alguma das aulas vocês perderam a noção de tempo e quando perceberam já estava no final da aula? Em qual aula? Como vocês se sentiram em relação a isso?
- Vocês cantarolavam as canções estudadas depois de ter terminado a aula ou durante a semana?
- Alguma aula foi muito diferente das outras? Qual? Como?
- O que vocês acharam da maneira como a disciplina foi organizada?
- O que vocês acharam mais interessante ao longo da disciplina? O que foi mais divertido?
- O que vocês acharam menos interessante ao longo da disciplina?
- O que vocês acharam de responder a um questionário sobre suas emoções e sentimentos em todas as aulas? Vocês tiveram alguma dificuldade?

## Apêndice VI. Lista de correlações que apresentaram significância estatística antes e depois das aulas.

Correlações entre os estados de ânimo, de maneira geral, ANTES das aulas (Parte 01).

Sinto-me humilhado	Sinto inveja de alguém (.54) *	Estou refletindo	Sinto uma admiração por alguém (.56) *
	Sinto-me triste (.58) *		Estou aceitando alguma coisa (.53) *
Sinto inveja de alguém	Estou sem graça (.54) *		Sinto saudade de alguém (.62) *
Estou gostando de alguém	Acho algo gozado (.64) *		Sinto-me calmo (.66) **
	Sinto atração sexual por alguém (.70) **		Sinto uma necessidade (.52) *
Estou tomando cuidado	Acho algo estranho (.73) **		Sinto ciúmes de alguém (.75) **
	Estou sem graça (.64) **		Tenho pena de alguém (.66) **
	Estou com medo (.61) *		Estou conformado (.52) *
	Estou aceitando alguma coisa (.53) *		Estou cheio (.66) **
	Sinto raiva (.62) *	Sinto uma admiração por alguém	Estou aceitando alguma coisa (.53) *
	Sinto uma necessidade (.61) **		Sinto um alívio (.55) *
	Tenho pena de alguém (.68) **		Acabo de levar um susto (-.62) *
	Estou com vergonha (.53) *		Sinto-me calmo (.60) *
	Sinto-me surpreso (.67) **		Estou conformado (.60) *
Acho algo estranho	Sinto-me surpreso (.67) **	Estou sem graça	Sinto-me triste (.52) *
	Sinto uma necessidade (.59) *		Sinto-me surpreso (.65) **
	Acabo de levar um susto (.59) *		Estou com sono (.52) *
	Estou com medo (.53) *	Estou com frio	Faço pouco caso de alguém (.57) *
	Estou alegre (-.70) **		Estou com sono (.61) *
	Estou com nojo (.53) *	Estou alegre	Sinto-me interessado (.57) *
Estou com esperança	Sinto uma admiração por alguém (.54) *		Acabo de levar um susto (-.53) *
	Estou com frio (.67) **		Sinto-me surpreso (-.56) *
Estou cansado	Estou aceitando alguma coisa (.56) **		Estou com sono (-.52) *
	Sinto saudade de alguém (.57) *	Sinto-me culpado	Sinto-me surpreso (-.52) *
	Estou com sono (.80) **		Estou com sono (-.40) *
Estou com calor	Estou com frio (-.75) **	Sinto atração sexual por alguém	Acho algo gozado (.55) *
Sinto uma obrigação	Sinto-me interessado (.56) *		Estou conformado (.54) *
	Estou alegre (-.58) *	Estou com medo	Sinto-me triste (.66) **
	Estou com medo (.66) *		Acabo de levar um susto (.58) *
	Estou triste (.70) **		Estou com sede (-.52) *
Estou com nojo	Sinto uma necessidade (.53) *		Sinto-me surpreso (.59) *
	Tenho pena de alguém (.56) *	Sinto um desejo	Sinto atração sexual por alguém (.51) *
	Sinto-me surpreso (.58) *		Sinto atração sexual por alguém (.54) *

Nota. Os valores são referentes ao  $r$  de Pearson. \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Correlações entre os estados de ânimo, de maneira geral, ANTES das aulas (Parte 02).

Estou aceitando alguma coisa	Sinto uma necessidade (.66) **	Acabo de levar um susto	Sinto-me calmo (-.52) *
	Sinto ciúmes de alguém (.56) *		Sinto-me surpreso (.72) **
	Estou conformado (.82) **	Sinto uma necessidade	Tenho pena de alguém (.57) *
Sinto um alívio	Estou com sono (.62) *	Sinto ciúmes de alguém	Tenho pena de alguém 9.59) *
	Acabo de levar um susto (-.57)		Estou conformado (.67) **
Sinto-me interessado	Estou cheio (.60) *		Estou cheio (.69) **
Sinto-me triste	Sinto uma necessidade (.52) *	Tenho pena de alguém	Estou cheio (.56) *
	Tenho pena de alguém (.55) *	Sinto-me calmo	Sinto ciúmes de alguém (.52) *

Nota. Os valores são referentes ao  $r$  de Pearson. \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Correlações entre os estados de ânimo, de maneira geral, DEPOIS das aulas.

Sinto-me humilhado	Sinto raiva (.52) *	Estou com nojo	Faço pouco caso de alguém (.54) *
	Sinto-me triste (.52) *		Tenho pena de alguém (.57) *
Sinto inveja de alguém	Estou com fome (.62) *	Sinto-me orgulhoso	Sinto-me calmo (.54) *
	Estou com sede (.77) **		Estou com sono (-.69) **
Estou gostando de alguém	Sinto atração sexual por alguém (.58) *		Sinto uma admiração por alguém (.56) *
	Sinto um desejo (.56) *	Sinto uma admiração por alguém	Sinto saudade de alguém (-.57) *
Estou tomando cuidado	Acho algo estranho (.61) *		Acho algo gozado (.60) *
	Estou aceitando alguma coisa (.64) **	Estou alegre	Estou aceitando alguma coisa (.54) *
Acho algo estranho	Estou com nojo (.52) *		Sinto-me interessado (.71) **
	Faço pouco caso de alguém (.61) *		Sinto-me calmo (.56) *
Estou com esperança	Sinto-me calmo (-.59) *	Estou com medo	Sinto-me surpreso (.65) **
	Sinto um alívio (-.51) *		Sinto-me culpado (.67) **
Estou cansado	Sinto-me interessado (.53) *		Sinto um alívio (-.53) *
	Estou conformado (.55) *		Sinto raiva (.57)
Estou com calor	Sinto atração sexual por alguém (.61) *	Sinto-me culpado	Sinto-me calmo (-.59) *
	Acho algo gozado (.56) *		Sinto um alívio (-.59) *
Sinto um desejo	Estou com sono (-.52)		Sinto raiva (.55) *
	Sinto atração sexual por alguém (.77) **		Sinto-me calmo (-.56) *
Sinto uma obrigação	Estou com vergonha (-.62) *	Estou com fome	Sinto-me surpreso (-.68) **
	Estou sem graça (.58) *		Sinto uma necessidade (.68) *
Estou refletindo	Estou com fome (-.54) *	Sinto saudade de alguém	Sinto ciúmes de alguém (.56) *
	Sinto saudade de alguém (-.64) *	Sinto um alívio	Sinto-me calmo (.55) *
Sinto raiva	Acabo de levar um susto (-.72) **		Sinto-me surpreso (.65) **
	Sinto-me triste (.57) *	Tenho pena de alguém	Sinto-me triste (.68) **

Nota. Os valores são referentes ao  $r$  de Pearson. \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

# ANEXOS

## Anexo I. Repertório da disciplina: *Stella Splendens*

2

Anonymous (late 14c) *Llibre Vermell de Montserrat*  
CC recorders



### 2. Stella splendens in monte

Dance

Stel - la splen - dens in mon - te ut so - lis ra - di - um. Mi - ra - cu -  
Ip - sum in gre di - un - tur ut cer - nunt oc - cu - li et in - de

lis ser - ra - - - to ex - au - di po - pu - lum. Con - cur - runt u - ni - ver - si gau -  
re - ver - tun - tur gra - ci - is re - ple - ti.

den - tes po - pu - li, di - vi - tes et e - ge - ni gran - des et par - vu - li.

#### 2. Stella...

Principes et magnates extirpe regia  
Seculi potestates optenta venia.  
Peccaminum proclamant tudentes pectora  
Poplite flexo clamant hic Ave Maria.

#### 3. Stella...

Prelati et barones, comites incliti,  
religiosi omnes atque presbiteri,  
milites, mercatores, cives, marinari,  
burguenses, piscatores premiantur ibi.

#### 4. Stella...

Rustici aratores nec non notarii,  
Advocati, scaltores, cuncti ligni fabri,  
Sartores et sutores nec non lanifici  
Artifices et omnes gratulantur ibi.

#### 5. Stella...

Regine comitisse, illustres domine  
potentes et ancille, invenes parvule,  
virgines et antique pariter vidue  
conscendunt et hunc montem et religiose.

#### 6. Stella...

Cetus hi aggantur, hic ut exhibeant  
vota regraciantur ut ipsa et reddant.  
Aulam istam ditantes, hoc cuncti videant  
Jocalibus ornantes solti redeant.

#### 7. Stella...

Cuncti ergo precantes sexus utriusque,  
mentes nostras mundantes oremus devote  
Virgine gloriosam Matrem clementie  
in celis graciosam senciamus vere. Stella...

Anexo II. Repertório da disciplina: *Polorum Regina*

6

Anonymous (late 14c) *Llibre Vermell de Montserrat*5. *Polorum Regina*

Dance

8 Po - lo - rum re - gi - na im - ni - um — nos - tra.

15 Stel - la ma - tu - ti - na, de - le sce - le - ra.

22 An - te par - tum vir - go De - o gra - vi - da.  
Et in par - tu vir - go De - o fe - cun - da.  
Et post par - tum vir - go ma - ter e - ni - xa.

29 An - te par - tum vir - go De - o gra - vi - da.  
Et in par - tu vir - go De - o fe - cun - da.  
Et post par - tum vir - go ma - ter e - ni - xa.

36 Sem - per per - man - sis - ti in - vi - o - la - ta.

Stel - la ma - tu - ti - na, de - le sce - le - ra.



Anexo III. Repertório da disciplina: *Ad Mortem Festinamus*Anonymous (late 14c) *Libre Vermell de Montserrat*

13

10. *Ad mortem festinamus*

Death dance

Ad mortem fes - ti - namus, pec - ca - re de - sis - ta - mus, pec - ca - re de - sis - ta - mus. Scri - be - re pro - po - su - i de con - temp - tu mun - da - no, ut de - gen - tes se - cu - li non mul - cen - tur in va - no. Jam est ho - ra sur - ge - re a somp - no mor - tis pra - vo, a somp - no mor - tis pra - vo.

2. Vita brevis breviter  
in brevi finietur.  
Mors venit volociter  
quae neminem veretur.  
Omnia mors perimit  
et nulli miseretur.

3. Ni conversus fueris  
et sicut puer factus,  
et vitam mutaveris  
in meliores actus,  
intrare non poteris  
regnum Dei beatus.

4. Tuba cum sonuerit,  
dies erit extrema  
et iudex advenerit,  
vocabit sempiterna  
electos in patria  
prescitos ad inferna.

5. Quam felices fuerint  
qui cum Christo regnabunt,  
facie ad faciem  
sic eum spectabunt,  
Sanctus, sanctus Dominus  
sabaot conclamabunt.

6. Et quam tristes fuerint  
qui eterne peribunt,  
pene non deficient  
nec propter has obibunt.  
Heu, heu, heu, miseri,  
nunquam inde exhibunt.

7. Cuncti reges seculi  
et in mundo magnates  
advertant et clerici  
omnesque potestates:  
fiant velut parvuli  
dimittant vanitates.

8. Heu, fratres karissimi,  
si digne contemplemus  
passionem Domini,  
amara et si flemus,  
ut pupillam oculi  
seuabit ne peccemus.

9. Alma Virgo virginum,  
in celis coronata  
apud tuum filium  
sis nobis advocata.  
Et post hoc exilium  
occurrans mediata.

Vila cadaver eris  
Cur non peccare vereris?  
Cur intumescere quaeris?  
Ut quid pecuniam quaeris?  
Quid vestes pomposas geris?  
Ut quid honores quaeris?  
Cur non paenitens confiteris?  
Contra proximum non laeteris?



# Anexo IV. Repertório da disciplina: *Laudemus Virginem / Splendens Ceptigera*

8

Anonymous (late 14c) *Llibre Vermell de Montserrat*

## 3. *Laudemus Virginem*

Three-part canon

*Close canon*

Lau-de-mus Vir-gi-nem Ma-ter est  
et e jus fi-li-um Je-sus est.  
Plan-ga-mus sce-le-ra a-cri-ter  
spe-ran-tes in Je-sum ju-gi-ter.

*Broad canon*

Lau-de-mus Vir-gi-nem Ma-ter est  
et e jus fi-li-um Je-sus est.  
Plan-ga-mus sce-le-ra a-cri-ter  
spe-ran-tes in Je-sum ju-gi-ter.

## 7. *Splendens ceptigera*

Four-part canon



Splen-dens cep - ti - ge - ra Nos - tri sis ad - vo - ca - ta Vir - go pu - er - pe - ra.  
Tun - den - tes pec - to - ra Cri - mi - na con - fi - den - tes si - mus al - tis - si - mo.

Anexo V. Repertório da disciplina: *Sumer Is Icumen In*

## Sumer is icumen in

traditional English medieval round

*ff* 1. first time unison, then 2x Kanon

*mf* 2.

Su - mer is i - cu - men in \_\_\_\_\_ Lhu - de sing cuc - cu.

3. 4. *ff*

Gro - weth sed and blo - weth med and spring the wu - de nu. Sing cuc - cu!

*mf* 6.

A - we - ble - teth af - ter lomb. Lhouth af - ter cal - ue cu.

8.

Bul - luc ster - teth. Buc - ke uer - teth mur - ie sing cuc-cu. Cuc - cu cuc - cu \_\_\_\_\_

11. end Kanon

wel sing - es thu cuc - cu ne swik thu na - ver nu.

v1: 4x, v2: 3x,  
v3: 2x, v4: 1x

13. Fine

Sing cuc - cu! Sing cuc - cu! cuc - cu!

16. Pes. I:

Sing cuc - cu nu. \_\_\_\_\_ Sing cuc - cu.

18. Pes. II:

Sing cuc - cu Sing cuc - cu nu. \_\_\_\_\_

Anexo VI. Repertório da disciplina: *Stantipes* (1)**STANTIPES (1)**

ENGLISH, 13TH CENTURY

**MELODY**

**DRONE**

**PERCUSSION**

**SIMILE** →

9

17

25

33

41

Anexo VII. Repertório da disciplina: *La Quarte Estampie Royal*

## 6. La Quarte Estampie Royal

The musical score for 'La Quarte Estampie Royal' is presented in ten staves, each containing a single melodic line. The notation is in treble clef with a key signature of one flat (B-flat). The time signature is 8/8, indicated by a large '8' below the first staff. The score is divided into five measures, each marked with a boxed number (1, 2, 3, 4, 5) above the staff. Each measure contains two distinct musical phrases, labeled '1.' and '2.' at the beginning of the phrase. The notation includes various rhythmic values such as eighth, sixteenth, and thirty-second notes, as well as rests. The score concludes with a double bar line at the end of the fifth measure.



This image displays six staves of musical notation, likely for a guitar or piano. Each staff begins with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The notation includes various note values, including eighth and sixteenth notes, and rests. The staves are organized into three pairs, each featuring a first ending (marked '1.') and a second ending (marked '2.').

- Staff 1:** Contains a first ending bracketed with '1.' and a second ending bracketed with '2.'.
- Staff 2:** Contains a first ending bracketed with '1.' and a second ending bracketed with '2.'.
- Staff 3:** Contains a first ending bracketed with '1.' and a second ending bracketed with '2.'.
- Staff 4:** Contains a first ending bracketed with '1.' and a second ending bracketed with '2.'.
- Staff 5:** Contains a first ending bracketed with '1.' and a second ending bracketed with '2.'.
- Staff 6:** Contains a first ending bracketed with '1.' and a second ending bracketed with '2.'.

The musical notation is written in a standard staff format, with notes and rests clearly visible. The first and second endings are indicated by brackets and the numbers '1.' and '2.' respectively.